



Universidade de Brasília – UnB
Centro de Formação Continuada de Professores – CFORM
Curso de Especialização em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos
Anos Finais (6º ao 9º ano)

MEU MUNDO ATRAVÉS DA ARTE: A LEITURA DE IMAGEM NA ESCOLA
BASEADA NA LEITURA DE MUNDO DOS/AS ALUNOS/AS.

Tassiane Dias Figueiró

BRASÍLIA - DF

2015

Tassiane Dias Figueiró

**MEU MUNDO ATRAVÉS DA ARTE: A LEITURA DE IMAGEM NA ESCOLA
BASEADA NA LEITURA DE MUNDO DOS/AS ALUNOS/AS.**

Monografia apresentada à Universidade de Brasília como requisito parcial do Curso de Especialização em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (6º ao 9º ano) para obtenção do título de especialista em Letramentos e práticas interdisciplinares.

Orientador (a): Dra. Juliana de Freitas Dias

BRASÍLIA - DF

2015

TERMO DE APROVAÇÃO

Tassiane Dias Figueiró

MEU MUNDO ATRAVÉS DA ARTE: A LEITURA DE IMAGEM NA ESCOLA BASEADA NA LEITURA DE MUNDO DOS/AS ALUNOS/AS.

Monografia apresentada à Universidade de Brasília como requisito parcial do Curso de Especialização em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (6º ao 9º ano) para obtenção do título de especialista em Letramentos e práticas interdisciplinares.

Orientador (a): Dra. Juliana de Freitas Dias

Brasília, ____ de _____ de _____.

Banca Examinadora:

1º membro: Professora Dra. Juliana Freitas Dias

2º membro: Professora Dra. Eliana Maria Sarreta Alves

3º membro: Professora M.^a Rosana Muniz Soares

Dedico este trabalho aos meus pais, por
me possibilitarem os voos mais altos que
minha imaginação busca.

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me dado forças e paciência para trilhar os caminhos desse curso tão enriquecedor de pós-graduação até a sua conclusão, passando por tantas dificuldades e provas, mas são elas que nos fortalecem e nos transformam em pessoas melhores e mais capazes. Agradeço a Ele também por ter me dado uma família e amigos maravilhosos que estão sempre ao meu lado mesmo, muitas vezes, estando a milhares de quilômetros de distância.

Agradeço aos meus pais por sempre me incentivarem a buscar os meus sonhos e de não medir esforços para me ajudar a conquistá-los, nem que para isso a distância tenha que doer dentro da gente. A todos aqueles que estão longe: meu irmão, meus avós, tios, primos, além dos amigos, e que compreenderam que este é um momento de muita importância em minha vida, por isso foi necessário abrir mão de alguns momentos juntos. Momentos que foram únicos, mas que com certeza outros virão e também serão maravilhosos.

Agradeço aos meus amigos/colegas de trabalho que tanto me deram apoio nesse período tão corrido, à Rosilene e Everaldo, agradeço por seguirmos firmes e juntos nas fases dos módulos do curso, em especial agradeço à minha amiga Heloísa por estar sempre do meu lado me ajudando e não me deixando desistir, nem nos momentos mais difíceis. Também à minha amiga Josiana por ser compreensiva e entender os diversos “não posso, estou estudando” que lhe disse durante esse período.

Não posso deixar de agradecer a minhas primas Maria Eduarda e Ana Laura por não entenderem e mesmo assim não cobrarem as minhas ausências. Aos meus tios Alberto, Luciene e Eduardo por sempre insistirem em me dar forças para continuar.

Agradeço imensamente à Professora Doutora Juliana de Freitas Dias, pela orientação brilhante, aliás, foi mais que uma orientação, foi um trabalho de construção/resgate de minha identidade como docente. Este trabalho só foi possível graças a sua paciência, respeito, carinho, dedicação e aos seus esforços em manter-me focada no projeto. A professora Juliana foi mais que uma orientadora, foi uma companheira de trabalho, uma amiga e um exemplo de profissionalismo.

Este trabalho não seria possível sem a colaboração dos alunos da turma nono ano F do Centro de Ensino 427 de Samambaia e seus pais que autorizaram a

participação dos mesmos, agradeço imensamente a participação e empenho de todos. Agradeço também aos gestores da referida escola pelo apoio dado ao projeto desenvolvido com a turma.

Gostaria também de agradecer a banca examinadora: Professora Dra. Eliana Maria Sarreta Alves e Professora M.^a Rosana Muniz Soares que cederam uma parte de seu tempo precioso para poder contribuir com meu trabalho.

Um grande obrigado, a todos que contribuíram de alguma forma com este trabalho e com todo desenvolver do meu curso. Que Deus retribua a todos com louvor.

“A autêntica intuição artística vai além do que percebem os sentidos e, penetrando a realidade, tenta interpretar seu mistério escondido.”

João Paulo II

Resumo

Este trabalho tem como objetivo central analisar traços e nuances de identidades dos alunos de uma turma de nono ano de uma escola pública de Samambaia-DF através de entrevistas socioculturais realizadas com eles e com seus familiares. Também visa relacionar esses traços de identidades com as leituras de imagens que estes alunos realizam nas aulas de artes. Trata-se de uma pesquisa sobre as crises de identidade e conflitos sociais e culturais que surgem no interior das facetas identitárias, ideológicas e reflexivas dos adolescentes gerados pela experiência vivida por eles no seu ambiente familiar, escolar e comunitário. Busca-se aliar essa rica e vasta experiência de vida ao aprendizado do aluno, de modo a apontar possíveis caminhos metodológicos que podem ser utilizados por outros professores nas escolas. Esta é uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico crítico que tem como principais pressupostos teóricos a proposta triangular de Ana Mae Barbosa, os estudos sobre educação de Paulo Freire, os PCNs e os estudos sobre identidade de Stuart Hall.

Palavras-Chave: identidade, proposta triangular, conflitos, crises, leituras de imagem, adolescência, experiências.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Adolescente 1	49
TABELA 2: Adolescente 2	50
TABELA 3: Adolescente 3	51
TABELA 4: Adolescente 4	52
TABELA 5: Adolescente 5	52
TABELA 6: Adolescente 6	53
TABELA 7: Adolescente 7	54
TABELA 8: Adolescente 8	54
TABELA 9: Adolescente 9	55
TABELA 10: Adolescente 10.....	56
TABELA 11: Adolescente 11.....	56
TABELA 12: Adolescente 12.....	57
TABELA 13: Análise da obra "O Grito" de Edvard Munch	60
TABELA 14: Leituras das obras de arte por afinidade	66
TABELA 15: Comparativo adolescente 2	69
TABELA 16: Comparativo adolescente 5	70

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: "O Grito" de Evard Munch	59
FIGURA 2: "O Pensador" de August Rodin	62
FIGURA 3: "A Persistência da Memória" de Salvador Dalí	63
FIGURA 4: "A Noite Estrelada" de Vincent Van Gogh	64
FIGURA 5: "Operários" de Tarsila do Amaral.....	65
FIGURA 6: "O Quarto" de Vincent Van Gogh.....	66

SUMÁRIO

1- CONTEXTUALIZAÇÃO	14
1.1- DOS SONHOS ÀS EXPERIÊNCIAS	14
1.2- O EMPODERAMENTO DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA ESCOLA.....	17
1.3- UMA ADOLESCÊNCIA INQUIETA COM A SUA REALIDADE.....	19
2- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1- EDUCAÇÃO	21
2.2- ARTE	26
2.3- IDENTIDADE	31
3- METODOLOGIA	36
3.1- PESQUISA QUALITATIVA ETNOGRÁFICA CRÍTICA	36
3.2- A TRIANGULAÇÃO	38
3.3- CONTEXTO ESPECÍFICO.....	39
3.4- O PROJETO PEDAGÓGICO.....	43
3.4.1- AULAS 1 E 2.....	43
3.4.2- AULAS 3 E 4.....	45
3.4.3- AULAS 5 E 6.....	46
3.4.4- AULAS 7 E 8.....	47
4- ANÁLISE DOS DADOS	49
4.1- TRAÇOS DE IDENTIDADES EM CRISES PELA TRANSFORMAÇÃO.....	49
4.2- LEITURAS DE IMAGENS E TRANSPOSIÇÃO DE IDENTIDADES	58
4.2.1- O GRITO.....	58
4.2.2- LEITURA DE IMAGENS POR AFINIDADE	61
4.3- O EMPODERAMENTO DA IMAGEM ATRAVÉS DA PALAVRA	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
ANEXO 1: MEMORIAIS DE LEITURA	78
ANEXO 2: RESPOSTAS DE QUESTIONÁRIO SOCIO-CULTURAL	84
ANEXO 3: LEITURAS DE IMAGENS	86

INTRODUÇÃO

O Centro de Ensino Fundamental 427 de Samambaia situa-se em uma zona periférica da cidade, às margens da sociedade e com inúmeros problemas sociais que acometem toda a população, mas principalmente os jovens que se veem atraídos pelas “oportunidades” oferecidas por alguns desses problemas, como as drogas. As famílias que circundam o ambiente escolar e, conseqüentemente, as crianças e jovens que o frequentam, são pessoas que não se sentem pertencentes a este lugar, pois, em sua grande maioria, foram “colocados” neste espaço por falta de opção. Outra característica das famílias daquela região é o grande número de pessoas oriundas de invasões de diversos tipos, pois, com a promessa do antigo governo de se transferir o “lixão da estrutural” para aquela região, muitas famílias migraram para aquele espaço esperando oportunidade de trabalho, o que não aconteceu. Entre estes e outros motivos encontramos na escola famílias que não se identificam com o espaço escolar, gerando grande número de conflitos, evasão, entre outros problemas.

Quando cheguei à Brasília em 2011 vindo do interior de Minas Gerais, recém-formada em Teatro, para trabalhar como professora substituta de “artes” na Secretaria de Educação do Distrito Federal fui enviada direto para o CEF 427 de Samambaia. Passei por experiências difíceis e foi ali, no dia-a-dia, junto com os meus alunos e com a ajuda dos meus colegas, que realmente aprendi a “ser professora”, observando quais eram as necessidades dos alunos e aplicando o currículo ao mesmo tempo. Ao final do ano de 2012 tive que sair da escola, mas no início de 2013 ao assumir como efetiva, fiz questão de voltar para a mesma escola que me acolheu tão bem quando precisei e marcou profundamente a minha identidade de professora orientando a maneira como sou hoje na minha prática pedagógica. Nesses quase quatro anos de caminhada posso dizer que há sempre muito a fazer, mas saber entender o olhar, o interesse, o foco dos alunos, em termos de suas ressignificações de identidade, é fundamental.

Os alunos do Centro de Ensino Fundamental 427 de Samambaia realizam intensa participação nas aulas de artes quando são abordados movimentos artísticos e lhes são apresentadas imagens de obras de artes dos artistas participantes destes movimentos como forma de ilustração destes temas. Porém, essa participação dos alunos apresenta-se de maneira peculiar, já que estes fazem

uma leitura de imagens voltada intimamente à realidade social em que estão inseridos, ou para uma realidade criada pelas expectativas de sua imaginação. Quando fazem a leitura de alguma obra de arte, mesmo que instigados a buscarem mais informações sobre a obra, os alunos buscam interpretá-la levando em consideração os aspectos sociais do lugar onde vivem, como marginalidade, drogas, violência, sub ou desemprego entre outros problemas sociais que enfrentam no dia a dia.

Levando em consideração a realidade apresentada, esta pesquisa tem como objetivo analisar como traços de identidades capturadas nas leituras de mundo dos/as alunos/as podem influenciar na leitura de imagens (obras de arte) trabalhadas em sala de aula. Para que este objetivo seja alcançado, esta pesquisa seguirá três etapas: a primeira delas será conhecer quais são as possíveis leituras de mundo dos alunos através do gênero memorial de leitura com base no texto de Paulo Freire intitulado 'A Importância do Ato de Ler' (1989). A segunda etapa será voltada para identificação do processo de leitura/compreensão de imagens (obras de arte) pelos alunos. Na terceira etapa, finalmente, relaciono as possíveis leituras de mundo dos alunos com a forma como leem/compreendem as imagens de algumas obras de arte. Leituras estas já influenciadas (ou não) pelas identidades em foco. Desta maneira, este projeto de pesquisa tem como título "Meu mundo através da arte: A leitura de imagem na escola baseada na leitura de mundo dos/as alunos/as".

Este trabalho será dividido em quatro capítulos. No primeiro deles, será apresentada toda minha trajetória como professora e pesquisadora, desde as primeiras leituras de mundo até os questionamentos oferecidos pelo curso de letramentos, bem como a escolha pelo tema da monografia, de modo a apresentar uma contextualização temática do recorte feito para a pesquisa.

No segundo capítulo apresento o referencial teórico que se embasa esta pesquisa voltada para a triangulação entre três pilares: Identidade (Hall, Giddens, Silva), Educação (Freire, Giroux, PCN) e Artes (Barbosa).

No capítulo seguinte, apresento a metodologia deste trabalho, com foco na apresentação de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico crítico; resalto também o contexto específico da pesquisa, o processo de geração de dados, e o corpus analisado.

Por fim, no capítulo quatro, apresento a análise dos dados coletados, com foco nas análises dos traços identitários dos alunos, especialmente em termos de auto-identidade.

Destaco enfim a relevância deste trabalho para o ambiente escolar, pois com ele aponto uma necessidade de valorização da identidade dos alunos, na comunidade onde estão inseridos, no contexto curricular a ser desenvolvido e como essa valorização pode vir a contribuir no seu desenvolvimento escolar.

1- CONTEXTUALIZAÇÃO

Este capítulo está dividido em três seções. Na primeira seção faço a descrição de minha trajetória de vida desde as primeiras leituras de mundo, passando pela leitura da palavra, chegando à sala de aula que atuo hoje, com todas as marcas importantes no processo de construção da pessoa e da professora em busca de novas experiências que me tornei. Na segunda seção conto como se deu o roteiro de novos conhecimentos que tocaram fundo no meu aprendizado e minha prática pedagógica dentro do curso de Especialização em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (6º ao 9º ano). Já na terceira seção apresento como os alunos participantes desta pesquisa me fizeram escolher por estudar seus traços de identidade e suas influências no seu ensino/aprendizagem nas aulas de artes.

1.1- Dos sonhos às experiências

Ao sair de uma cidadezinha pequena, ainda adolescente buscando a realização do sonho de estudar teatro, nunca imaginei que com menos de 10 anos já teria vivido tantas experiências e teria tantos questionamentos em busca de respostas. Como o fez Paulo Freire em *A Importância do Ato de Ler* (1981), nada melhor que revisitar o passado e suas “leituras de mundo” para compreender o porquê do surgimento desses questionamentos. É por isso que começo este trabalho com o meu: **Memorial de Leitura de Mundo**.

Se for me apegar somente às lembranças que tenho da minha infância para escrever este texto, não sei se passaria de um parágrafo. Não me recordo com muita clareza do meu processo de crescimento desde a primeira infância. O que recordo desta época é fruto de histórias contadas por meus pais, avós e tios e que fazem assim minha memória carregada de imagens de quando pequena.

Quando nasci, numa cidadezinha de menos de dez mil habitantes da região do Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais, meu irmão, que já tinha 3 anos e meio, não queria aceitar uma irmãzinha (por causa do ciúme que tinha de seus objetos) que agora usava seu berço, seus cobertores, (apesar da bola que ganhou quando minha mãe chegou da maternidade comigo nos braços) por isso durante um período de adaptação ele passava algumas noites na casa da minha avó paterna, até se acostumar com a minha presença em casa.

Meus pais não tinham muito. Mas, depois de ganharem um terreno ao lado da casa da minha bisavó e de construírem uma casa pequena e simples, nos mudamos para a casa nova, ainda com poucos móveis, mas com muito amor. Nessa época eu tinha por volta dos 10 a 11 meses, período no qual comecei a dar meus primeiros passos em cima de um pequeno tapete verde (objeto esse que só tinha a companhia de dois pequenos baús de madeira) em direção ao meu pai, que foi meu primeiro companheiro de brincadeiras.

Depois de já saber andar, me recordo dos muitos brinquedos que tinha e que me acompanharam por muito tempo, (até quando já um pouco maior carregava para a casa da vizinha ao lado, amiga durante muito tempo). Brinquedos muito simples: eram miniaturas de utensílios domésticos como panelinhas, copinhos, colherinhas. Era a primeira leitura do mundo em que vivíamos os objetos que minha mãe usava, mas proporcional ao meu tamanho. Nessa época ainda com 3 para 4 anos, lembro de brincar muito com uma amiga que esteve presente até o final da faculdade (apesar das constantes brigas). Esta amiga, apesar de não termos nenhum parentesco sempre foi confundida como uma irmã, pois já não bastasse sermos parecidas fisicamente, termos sempre roupas iguais, (“por pura coincidência” diziam nossas mães) e por usarmos sempre nos mesmos dias, tínhamos também as mesmas doenças nas mesmas épocas. Era como se fossemos irmãs gêmeas.

Ainda, durante este período que estava aprendendo o valor de uma companhia, nem que fosse apenas pra brincar e que mais tarde viriam a ser as grandes amizades, tenho na memória a presença muito forte de uma tia, irmã do meu pai, tia Lú, que sempre brincava comigo, com meu irmão, meus primos e a criançada da rua de uma idade próxima. A gente vivia na rua, brincando de bola, de “beta” ou bete como é conhecida por muitos, ou nos montes de areia que ficavam espalhadas pela rua. Ah! Quantos brinquedos tinha que “catar” depois ou até mesmo os perdi nesses montes de areia! Das brincadeiras com os amigos lembro-me de como nos espelhávamos uns nos outros de uma maneira inocente, às vezes até querendo ter ou ser, o que o outro tinha ou era. Um brinquedo igual, um cabelo parecido. Mas foi aí que li pela primeira vez a palavra frustração: não podia ter tudo o que meus amigos tinham, e a palavra identidade: somos o que somos porque não somos o outro, nossa identidade está calcada na diferença.

Foi nesse universo de descobertas particulares, que entrei para a creche com dois anos de idade com uma turma um ano mais velha (isso porque minha mãe não

tinha com quem deixar as crianças para trabalhar). Foi neste ambiente que comecei a entender e separar as questões de gênero (que naquela época não tinha tanta polêmica). Porque os banhos são separados entre meninos e meninas, porque as brincadeiras delas são diferentes das deles; não nos interessava muito essa separação, queríamos era nos divertir juntos (o que continuamos a fazer sempre que dá, ainda hoje). Foi nesse universo que dei os primeiros passos na minha leitura da palavra, aprendendo as primeiras letras, ainda que como cópia. Vivia com folhas, cadernos, lápis e canetas na mão, já que agora essa era a brincadeira! “As paredes da minha casa só ficaram limpas porque você cresceu!” diz minha mãe. Lembro-me de uma vez me esconder atrás da porta do banheiro, e escrever todo o alfabeto e os números de 1 a 10 nela. Letras e números, estes que ficaram lá por muito tempo, apesar de ter sentido o ardor nas orelhas por um longo período me fazendo relembrar a palavra reprimenda.

Quando meus colegas completaram 6 anos, mudaram para outro ambiente para fazer o “Pré de 6 anos”. Todavia, eu, como era um ano mais nova, fiz de tudo, ou seja, muita pirraça, muito choro, para que me levassem com a minha turma. Dizem que fiz uma “prova” e fui aprovada para que os acompanhasse. Prova que aprova, prova que inclui ou exclui, essa foi minha primeira experiência com a palavra “prova”. E foi com essa mesma turma que aprendi a ler ainda neste ano. Lembro-me da supervisora da escola em sua salinha de leitura, minúscula, “tomando” a leitura de todos nós, letra por letra, frase por frase até que tínhamos lido um texto inteiro e ganhávamos a nota (ótimo, bom ou regular) que para todos nós era a parte mais esperada desse teste: saber se tínhamos nos saído bem. Foi a partir daí que tive os primeiros contados com a palavra “julgamento” e comecei a entender como tudo que fazemos na vida de uma forma ou de outra é avaliada, seja por terceiros ou por nós mesmos, onde temos que fazer nossas escolhas, pensá-las, avaliá-las e voltar a fazer outras escolhas para que a vida continue seu ciclo.

Depois de aprender a ler a palavra escrita, o mundo foi meu limite, sem sair do lugar. Devorava livros e mais livros. Não me apegava aos clássicos, eu gostava e gosto de coisas diferentes, de todos os tipos. Na minha adolescência, por exemplo, a coleção que mais me marcou foi a “Enrola e desenrola”, livros na sua maioria de histórias de investigação onde o leitor escolhia muitos caminhos e finais possíveis para as histórias. Lí todos os livros disponíveis dessa coleção na biblioteca da minha

escola. E essa coleção foi só o início de um vício que alimento até hoje. O vício de devorar livros!

Esse vício me provocou a colocar as ideias de histórias mirabolantes no papel. Desde pequena sempre gostei de participar das “apresentações” feitas na cidade. Seja na igreja, na escola ou qualquer outro lugar que fosse, se era para cantar, interpretar ou recitar poesias, lá estava eu fazendo o que mais gostava, me “apresentar” para as pessoas. Depois de um tempo na escola e já conseguindo organizar as ideias no papel, passei também a escrever pequenas cenas sobre qualquer tema que me pedissem, se não soubesse muito sobre o tema, lá estava eu em busca de mais informações, e além de escrever também participava de tudo que pudesse, apesar de, na minha personalidade, a timidez sempre estar presente, mas no palco não era eu... Era o fruto da minha imaginação.

Toda essa liberdade que sempre tive, pra brincar, aprender e sempre estar buscando realizar o que ela me proporcionava, me fez escolher o Teatro como curso universitário. Mas essa parte da minha história de leitura do mundo é um pouco mais extensa e acredito que daria outra história, ainda mais intensa que esta...

Quando terminei a faculdade de teatro e me vi em uma sala de aula com mais de 40 alunos, (esse processo todo em menos de 2 meses) foi um choque muito grande, principalmente pela pequena diferença de idade entre os meus alunos e eu (algumas diferenças chegavam a menos de 5 anos) e pela grande diferença das experiências de vida. Muitos deles já tinham passado por inúmeras tragédias na família, ou não tinham sequer a presença dela na sua vida. Histórias completamente contrárias às minhas, já que minha família é enorme e sempre esteve presente em todos os passos dados em minha vida. Sem contar a realidade de violência em que se encontravam. Ao longo dos meus 5 anos como professora numa realidade tão diferente da que eu vivi, tive que aprender a lidar com tudo que eles achavam “normal” ao seu cotidiano. E foi assim que comecei a perceber o quanto as experiências vividas pelos alunos influenciam o seu aprendizado e com a arte não poderia ser diferente.

1.2- O empoderamento das experiências vividas na escola

Todo o trabalho realizado durante o curso de Letramentos está muito enriquecedor na minha trajetória de vida e profissional. Poder rever a maneira como se busca a interdisciplinaridade na escola, como se avalia o aluno ou até mesmo

rever quais foram as experiências que me levaram até ali, está sendo de uma importância imensurável no meu crescimento.

Porém o módulo inicial que me fez buscar lá na infância as primeiras experiências de vida, os primeiros sentimentos, as primeiras leituras de mundo e da palavra me fez me enxergar o meu aluno de uma maneira mais humanizada.

Quando Paulo Freire diz que: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (1981, pág. 13). Eu vejo a construção desse processo quase palpável na história da minha vida. Mas pensando nas poucas histórias que conheço de alguns de meus alunos, vejo o quanto esse processo se deu de maneira turbulenta, atropelada por acontecimentos que muitas vezes o interrompiam ou faziam com que essa leitura fosse de um mundo triste, injusto e até brutal.

E é exatamente esta leitura de mundo que eles fazem, tão particular, que me motiva a estudar se ela influencia de alguma maneira na aprendizagem da arte, no desenvolver das leituras de imagem.

Outro ponto forte que me tocou profundamente no decorrer deste curso, foi no quinto módulo, “Letramentos e Práticas Pedagógicas: Construindo Espaços Interdisciplinares”. Uma das semanas desse módulo nos apresentou o curta-metragem “Vida Maria”, que mostra a importância que a família exerce sobre a nossa formação como cidadãos, a nossa herança cultural. No vídeo a personagem principal Maria José sofre forte influência de sua família de Marias. Que como tantas são responsáveis pelos serviços domésticos de sua casa desde muito nova e “não tem tempo” para os estudos.

Assim também é a vida de muitos dos nossos alunos que por estarem numa região periférica, em sua maioria com famílias numerosas, muitas vezes se veem “obrigados” a seguir o mesmo destino dos pais começando a trabalhar muito cedo para ajudar no sustento da casa e acabam por deixar os estudos num segundo plano ou até mesmo partindo para o abandono escolar. Outras famílias ainda optam pelo trabalho para o adolescente, em turno contrário ao dos estudos, para que este não fique em casa, “ocioso” e à mercê de situações de risco.

Este trabalho nos faz refletir o quão importante é o papel da família para que a escola tenha sucesso em seu papel de transmissora de conhecimento, mas

também como formadora de cidadãos sendo que esta segunda parte só acontece com total integração entre os dois ambientes.

Outro tema muito importante que foi trabalhado no decorrer do curso, e não só em um módulo em especial foi a interdisciplinaridade. A forma como a escola da ponte constrói seus trabalhos, a maneira como devemos nos organizar para que possamos contaminar cada vez mais colegas para um trabalho tão enriquecedor como este, fez muita diferença no processo de construção do curso. Mas deste processo todo, o que mais me marcou foi aprender a construir uma sequência didática. Confesso que este trabalho já era feito por mim e por mais uma colega na escola onde trabalho, mas de forma quase aleatória e com uma organização que nem sempre era a adequada. Quando aprendemos a montar os nossos trabalhos com a sequência correta e os resultados começaram a saltar aos olhos dos outros colegas, conseguimos fazer com que outros deles também se interessassem na interdisciplinaridade. Com muito mais professores trabalhando juntos, quem ganha é o aluno, que se sente mais acolhido e sente que o trabalho está sendo realizado em torno dele.

1.3- Uma adolescência inquieta com a sua realidade

Segundo o Dicionário Aurélio “Adolescência diz-se do período da vida humana que começa com a puberdade e se caracteriza por mudanças corporais e psicológicas, estendendo-se, aproximadamente, dos 12 até os 18 anos”. Adolescentes super ativos, com hormônios “à flor da pele”, que “julgam” ter personalidades fortes e identidades definidas, são características de quaisquer adolescentes em qualquer lugar do mundo. Os adolescentes do Centro de Ensino Fundamental 427 de Samambaia não são diferentes.

Os alunos que se encontram na maioria das turmas de 9º anos se caracterizam pela intensa participação na maioria das aulas. Quando se trata das aulas de artes, a agitação entre eles é ainda maior, na expectativa de alguma aula prática, que são as aulas que eles mais gostam, onde podem criar à vontade a partir de alguma motivação gerada por temas trabalhados e propostos pela história da arte.

Quando das aulas teóricas apresento alguma imagem (obra de arte) relacionada ao tema trabalhado e buscamos fazer primeiramente uma contextualização histórica da obra e do período vivido pelo seu autor. Após a

contextualização os alunos são questionados sobre quais são as sensações, emoções e/ou sentimentos que aquela obra lhes causou. E nessa participação desses alunos pude perceber observações completamente particulares e que em nada se assemelham com o que o autor ou críticos de obras de arte descrevem sobre a mesma. Fazendo suas observações voltadas completamente para os problemas sociais vividos na comunidade em que a escola está inserida ou buscando realidades criadas pelas expectativas de suas imaginações. Quando fazem a leitura de alguma obra de arte, mesmo que instigados a buscarem mais informações sobre a obra, os alunos buscam interpretá-la levando em consideração os aspectos sociais do lugar onde vivem, como marginalidade, drogas, violência, sub ou desemprego entre outros problemas sociais que enfrentam no dia a dia.

E são esses adolescentes inquietos com a própria realidade, e que se utilizam das aulas de artes para manifestar essas inquietações que me fizeram questionar quais as influências de suas identidades no aprendizado dos conteúdos expostos pela disciplina. Dessa maneira, neste trabalho vamos analisar traços de identidades de alguns alunos de uma turma de 9º ano e duas de suas leituras de imagens realizadas nas aulas de artes, para compreender de que forma seus traços de identidade podem influenciar no seu aprendizado nas aulas de artes.

A partir dos conflitos gerados pelos traços de identidades dos alunos nas leituras de imagens de obras de arte apresentadas em sala de aula, confrontadas com minhas experiências como professora, é natural o surgimento de provocações que me façam buscar na pesquisa científica uma maneira de utilizar todas essas provocações como metodologia de trabalho em sala de aula, e o curso de Letramentos e seus textos direcionados à essa prática foi de imensa importância nessa construção.

2- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo venho apresentar as bases teóricas desse trabalho, que aconteceu através da triangulação entre os temas educação, artes e identidade. Nessa triangulação apresento a importância da formação de alunos letrados criticamente e engajados na sociedade onde vivem, construindo esse processo de participação social através da escola e a partir de suas experiências de vida cheias de conhecimento. Para realizar essa triangulação utilizo autores como Roxane Rojo, Paulo Freire, Giddens, Giroux, Stuart Hall, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

2.1- Educação

De acordo com um retrospecto feito pela autora Roxane Rojo (2004) do ato de ler dentro das escolas brasileiras, posso dizer que muito se evoluiu desde o início da segunda metade do século passado, onde ler era visto “como um processo associativo de decodificação para se acessar o significado da linguagem do texto”. Sendo assim o ato de aprender a ler estava completamente associado à alfabetização.

Durante os 50 anos subsequentes, outras capacidades foram apontadas e desveladas através de estudos que envolveram o ato de ler: “capacidades de ativação, reconhecimento e resgate de conhecimento, capacidades lógicas, capacidades de interação social etc., como um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito além dos fonemas” (Rojo, 2004, pág. 3), dessa maneira passando a ser o ato de ler uma interação entre leitor e autor, e assim define o letramento a autora supracitada:

Mas ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. (Rojo, 2004, p. 2)

Buscando ainda outras definições de letramento ou letramento crítico encontramos Giroux que em sua introdução feita ao livro *Alfabetização: Leitura Do Mundo, Leitura Da Palavra* de Paulo Freire e Donaldo Macedo (2011), aponta a abordagem que os autores fazem da alfabetização:

É essencial, na abordagem que Freire faz da alfabetização, uma relação dialética dos seres humanos com o mundo, por um lado, e com a linguagem e com a ação transformadora, por outro. Dentro dessa perspectiva, a alfabetização não é tratada meramente como uma habilidade técnica a ser adquirida, mas como fundamento necessário à ação cultural para a liberdade, aspecto essencial daquilo que significa ser um agente individual e socialmente constituído. (Freire e Macedo, 2011, p. 47)

Levando em consideração as definições dos autores citados podemos definir o letramento como o uso sociocultural da leitura e da escrita. Pois esse letramento envolve uma relação não apenas do uso, mas também do conhecimento, da valorização da escrita e outros fatores a ela relacionados, como suas experiências e crenças.

Paulo Freire, que hoje é considerado um dos maiores pensadores em educação do século XX, pensou a pedagogia crítica preocupada fundamentalmente com a experiência do aluno, tendo como ponto de partida os problemas e as necessidades dos próprios alunos, propondo tanto a confirmação, quanto a legitimação dos conhecimentos e da experiência por meio dos quais os alunos dão sentido às próprias vidas (Freire e Macedo, 2011, pág. 68).

Com esse princípio, Paulo Freire confirma o que já tinha afirmado em *A Importância do ato de ler* (1989), na oportunidade de contar sua história, como se deu em sua vida a importância de sua alfabetização quando a leitura da palavra se deu conjuntamente com a leitura de mundo:

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento

do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (Freire, 1989, p. 13)

Desde sua alfabetização Paulo Freire já sentia a necessidade de buscar uma criticidade em tudo que era apreendido na escola, buscando engajar o sujeito em uma atividade crítica ou problematizadora que se concretiza através da linguagem como prática social.

Giroux (em Freire e Macedo, 2011) também comunga da opinião que a escola deveria abrir espaço para o aluno com todas suas experiências, pois para ele “a produção do conhecimento é um ato relacional”. O que significa para os professores serem sensíveis às condições históricas, sociais e culturais dos alunos que vão contribuir para a construção das formas de significados e conhecimentos dos mesmos, pois como pressuposto básico de uma alfabetização crítica está o reconhecimento que o conhecimento não se faz unicamente da cabeça dos especialistas e professores. E ainda: “Uma teoria da alfabetização crítica obriga uma compreensão mais profunda de como as condições mais amplas do Estado e da sociedade produzem, negociam, transformam e se abatem sobre as condições de ensino de tal modo que possibilitam ou impossibilitam que os professores ajam de modo crítico e transformador” (Freire e Macedo, 2011, p. 60-61).

Ainda segundo o autor supracitado é o Estado e a sociedade que possibilitam ou não que os professores ajam de modo crítico e transformador na construção de uma sala de aula igualmente crítica. O Estado brasileiro assume a educação no Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, em que diz: “*A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”. Mas, da necessidade de se construir uma referência curricular nacional, que possa ser

discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs (PCN, 1998, p. 9).

A criação dos PCNs com uma abrangência nacional visa dar condições a todas as escolas do país o acesso a um “conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania”. Porém o próprio parâmetro curricular reconhece diferenças culturais e sociais marcantes que determinam necessidades de aprendizagem diferentes em cada região do país e se define com uma proposta aberta e flexível a ser concretizada nas decisões regionais e locais buscando sempre a transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e principalmente pelos professores. E assim podemos perceber mais uma vez uma comunhão entre o que propõe as bases curriculares e o que propõe o trabalho de Paulo Freire:

Como educador preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”. (Freire, 1996, p. 32)

Assim ao expor as ideias de Paulo Freire, os PCNs abrem possibilidades aos professores para trabalharem de maneira crítica, os diversos letramentos possibilitados a ele, não só àquele professor que vise o texto, mas todos que busquem a educação para a transformação social de seu aluno, utilizando-se de suas experiências de vida, ou do que Freire chama de “Leitura de Mundo”.

Giroux ainda afirma que “definir alfabetização no sentido Freiriano, como uma leitura do mundo e da palavra, é lançar as bases teóricas para uma análise mais completa de como se produz o conhecimento e de como se constroem as subjetividades no interior de relações de interação, nas quais professores e alunos

procuram fazer-se presentes como autores ativos de seus próprios mundos” (Freire e Macedo, 2011, p. 64). Da mesma maneira, o que se tem em vista, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, “é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que intervêm alunos, professores e conhecimento” (PCN, 1998, p. 51).

E para que tanto alunos quanto professores ajam como protagonistas na construção desse conhecimento os Parâmetros Curriculares Nacionais dividem o ensino em áreas de conhecimento e adotam como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, “processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades”.

Dentro da divisão feita nos Parâmetros Curriculares Nacionais, as artes aparecem como área de conhecimento, apesar de ainda muito se lutar para a valorização das quatro linguagens artísticas dentro da escola:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte têm como objetivo levar as artes visuais, a dança, a música e o teatro para serem aprendidos na escola. Por muito tempo, essas práticas foram consideradas atividades importantes apenas para recreação, equilíbrio psíquico, expressão criativa ou simplesmente treino de habilidades motoras. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, entretanto, Arte é apresentada como área de conhecimento que requer espaço e constância, como todas as áreas do currículo escolar. (PCN, 1998, p. 62-63)

Segundo os próprios parâmetros curriculares os alunos aprendem “com mais sentido para si quando estabelece relações entre seus trabalhos artísticos e a produção social de arte, assimilando e percebendo correlações entre o que faz na escola e o que é, e foi realizado pelos artistas na sociedade no âmbito local, regional, nacional e internacional”. E ainda citam o que segundo Ana Mae Barbosa se “apropriaram de maneira modificada” da Proposta Triangular, onde dizem que aprender arte envolve o desenvolvimento das atividades artísticas, estéticas, o apreciar a arte e a contextualização da arte na produção social de todas as épocas nas diversas culturas.

Ana Mae Barbosa ainda discorre sobre a importância da arte na educação:

O conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação. Arte/educação é epistemologia da arte como pressuposto e como meio, são os modos de inter-relacionamento entre a arte e o público, ou melhor, a intermediação entre o objeto de arte e o apreciador. Nem a arte educação como investigação dos modos pelos quais se aprende arte nem a arte/educação como facilitadora entre a arte e o público podem prescindir da inter-relação entre história da arte, fazer artístico e contextualização. (Barbosa, 2014, p. 33)

E assim a autora expõe como se dá para ela a relação entre arte e educação, apontando os meios pelos quais as informações são transpassadas e transformadas. Para ela não oferecer arte ao aluno na escola é “Sonegar Arte, Cultura e Poder” a este aluno: “Considero que sonegar Arte na escola é tão danoso quanto esquecer as outras manifestações da Cultura Visual que exercem mais diretamente influência no comportamento social”; além de apresentar como se dá a inter-relação entre a arte/educação e a sua proposta Triangular, que falarei no próximo tópico.

2.2- Arte

Paulo Freire em alguns de seus trabalhos deixa claro que o ensino em geral precisa de, entre outras coisas, ações que: valorizem as vivências/experiências dos alunos, que se relacionem com as questões sociais e principalmente que favoreçam o desenvolvimento de uma consciência crítica:

Assim, alfabetização para Freire, é parte do processo pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria experiência. Ser capaz de nomear a própria experiência é parte do que significa ler o mundo e começar a compreender a natureza política dos limites bem como as possibilidades que caracterizam a sociedade mais ampla. Ser alfabetizado não é ser livre; é estar

presente e ativo na luta pela reivindicação da própria voz, da própria história e do próprio futuro. (Freire e Macedo, 2011, p. 48)

Nessa perspectiva o ensino de arte busca resgatar os conteúdos com o intuito de marcar a disciplina como área de conhecimento no currículo escolar. Dessa maneira, Ana Mae Barbosa é um dos principais nomes na busca desta valorização da arte como disciplina escolar, e segundo ela “a sociedade muda, a arte muda, as necessidades da educação mudam. (...) A ideia de basear o ensino da arte no fazer e ver arte é o cerne de todas as manifestações pós-modernas da arte/educação em todo o mundo” (2014, p. XXVI e XXVII).

É explícito também como a formação das ideias de Ana Mae Barbosa são diretamente influenciadas pelo trabalho de Paulo Freire, já que ambos buscam uma produção de conhecimento crítico, baseada na leitura, através das relações de interação entre professores e alunos se fazendo autores na utilização de suas leituras de mundo e da palavra. Assim expõe a autora a importância de dar “ênfase na leitura: leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos. (...) a alfabetização para a leitura é fundamental, e a leitura da imagem artística, humanizadora” (1998, p. 35).

Se preocupando tanto com os princípios da “leitura como interpretação cultural”, Ana Mae iniciou sua trajetória na construção de uma proposta em que esses princípios fossem colocados em prática dentro da arte. Os primeiros passos foram dados em cursos e oficinas no Festival de inverno de Campos do Jordão em 1983, em que sendo ela a autora, pode-se considerar a primeira experiência pós-moderna de ensino de arte no Brasil.

Entretanto, segundo a mesma autora, “a Proposta Triangular, como sistema epistemológico, só foi sistematizada e amplamente testada entre os anos de 1987 e 1993, no Museu de Arte Contemporânea da USP”, depois foi experimentada em algumas escolas municipais de São Paulo entre os anos de 1989 e 1992. A experimentação foi iniciada quando Paulo Freire era Secretário de Educação do Município de São Paulo e a avaliação do projeto foi positiva.

Depois de algumas outras experimentações da Proposta, como por exemplo, no Instituto IOCHPE e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e depois até de “os detratores da Proposta Triangular” chegarem a compará-la com o DBAE¹ americano, muitos professores e estudiosos gostaram e se apropriaram da proposta, gerando assim muitos estudos e interpretações a cerca de sua funcionalidade. Porém a própria autora sistematizadora da proposta a classifica como “tão flexível”, que ela própria a modificou, renomeou e ampliou, quando saiu do contexto do museu para o contexto de sala de aula:

Trata-se de uma abordagem flexível. Exige mudanças frente ao contexto e enfatiza o contexto. O contexto é cada vez mais importante para entendermos arte e cultura. (...) A Abordagem Triangular é aberta a reinvenções e reorganizações, talvez por isso tenha gerado tantos equívocos, mas também gerou interpretações que a enriqueceram, ampliaram e explicitaram. (Barbosa, 2010, p. 11)

Depois de passar por algumas modificações, a autora modificou o nome dos seus estudos de Metodologia Triangular, já que segundo ela, “metodologia é a construção de cada professor em sua sala de aula a partir da experiência dos seus alunos”, para Proposta ou Abordagem Triangular “já que em arte e em educação, problemas semânticos nunca são apenas semânticos, mas envolvem conceituação”.

A própria Ana Mae expõe a dupla triangulação apresentada pela Proposta Triangular. A primeira e mais utilizada nos trabalhos realizados nas escolas é de natureza epistemológica, que designa os componentes do ensino/aprendizagem das artes por três ações básicas: “criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização”. A segunda triangulação vem da sua sistematização, que foi originada “na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as Escuelas al Aire Libre mexicanas, o Critical Studies inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (Discipline Based Art Education) americano” (1998, p. 33-34).

A triangulação que mais interessa no desenvolvimento desse projeto em particular, é a de natureza epistemológica: a criação, a leitura da obra de arte e a

¹ Discipline Based Art Education: Sistema para o ensino de arte de ideias pós-modernas, mas de construção modernista que disciplinariza os componentes da aprendizagem da arte, separando-os em fazer artístico, crítica de arte, estética e história da arte (1998, pág. 37).

contextualização, pois assim o aluno pode ser considerado “leitor, interprete e autor” de um processo de construção crítica do conhecimento, assim afirma a autora Rita Bredariolli numa coletânea de artigos escolhidos por Ana Mae Barbosa:

A abordagem triangular foi estruturada como organismo, articulada pela interação e interdependência entre suas ações totalizadoras – a “leitura” crítica, contextualização e produção – realizadas no diálogo entre professor e o aluno. Há uma condução, mas também a abertura para a mudança de caminho, condicionada à participação do aluno. Por essa condição a Abordagem Triangular assume a característica de um sistema epistemológico e não metodológico de Ensino da Arte. (Barbosa e Cunha, 2010, p. 36)

No eixo da *Criação*, que muitos autores/pesquisadores também chamam de produção ou de fazer artístico, a sistematizadora da proposta não delimita uma única forma de construção de arte, assim também faz com os outros eixos, ela deixa bem claro que a metodologia utilizada no processo ensino/aprendizagem é de livre formulação do professor com a necessidade do seu aluno. Assim, podemos chegar a vários resultados possíveis denominados como eixo “Criação” como por exemplo: produção de pensamentos sobre arte em textos, letras de músicas ou poemas, produção de esculturas, danças, filmes, desenhos ou outro qualquer tipo de produção artística realizada pela provocação de uma aprendizagem crítica. Ou como nos diz Regina Stela Machado em Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais:

Entendo, assim, que o eixo da PRODUÇÃO nomeia não apenas ações que caracterizam a aprendizagem do fazer artístico em contato com os materiais e com os princípios da formatividade das diferentes linguagens artísticas. Ou seja, essas ações se referem à capacidade de produzir obras artísticas, mas também à capacidade de produzir leituras e relações conceituais, tão importantes para a experiência da Arte e que também integram a concretização de formas artísticas. (Barbosa e Cunha, 2010, p. 65)

O eixo da *Leitura* envolve o exercício da percepção, da reflexão e da compreensão, como diz a própria Ana Mae “a palavra leitura sugere uma interpretação para a qual colaboram uma gramática, uma sintaxe, um campo de sentido decodificável e a poética do decodificador” (2014, p. XXXII). Ou ainda “leitura da obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a receptáculos das informações do professor, por mais inteligentes que elas sejam” (1998, p. 40). Assim, ler criticamente uma obra de arte envolve o contato mais íntimo das sensações provocadas pela obra com as opiniões geradas por ela através do mundo em que o observador vive.

Já o eixo da *Contextualização* busca envolver o observador da obra de arte, ou ainda “estabelecer relações”, no caso da escola o aluno, no contexto em que ambos, tanto a obra de arte quanto o aluno, estão inseridos, seja historicamente, socialmente, culturalmente com histórias de vida, circunstâncias ou ainda movimentos artísticos para que este possa se sentir “acolhido” pela imagem e consiga fazer uma leitura crítica desta. Segundo Ana Mae Barbosa, a contextualização “pode ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica etc., associando-se o pensamento não apenas a uma disciplina, mas a um vasto conjunto de saberes, disciplinares ou não” (1998, p. 37-38). E ainda a mesma autora:

A contextualização das obras, prevista pela Abordagem Triangular, prevista nos PCNs, não se refere apenas à apresentação do histórico da obra e do artista, o que se pretende é pôr a obra em contexto que faz produzir sentido na vida daqueles que a observam, é permitir que cada um encontre, a partir da obra apresentada, seu devir artista. (2014, p. XXXIV)

Henry Giroux em introdução ao livro *Alfabetização: Leitura do Mundo, Leitura da Palavra* de Paulo Freire e Donaldo Macedo deixa claro que acredita na construção do conhecimento e de identidades pessoais e sociais através das experiências dos alunos com todas as suas diferenças e de sua interação com seus professores:

O que está em jogo aqui é a noção de alfabetização que estabelece relações de poder e de conhecimento não apenas o que os professores ensinam, mas também os significados produtivos que os alunos, com todas as suas diferenças culturais e sociais, trazem para as salas de aula como parte da produção de conhecimento e da construção de identidades pessoais e sociais. (Freire e Macedo, 2011, p. 64)

Também Ana Mae Barbosa defende uma construção de conhecimento crítico a partir das experiências dos alunos, com uma educação cultural que busque através da Proposta Triangular uma “educação crítica do conhecimento construído pelo aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual”. Assim um trabalho de contextualização feito pela proposta, “pode ser a mediação entre percepção, história, política, identidade, experiência e tecnologia que transformará a tecnologia de mero princípio operativo em modo de participação, tornando visíveis os mundos participatórios de consumo imediato” (1998, p. 43).

Podemos observar que, tanto Giroux quanto Barbosa buscam em seu trabalho dar voz crítica ao aluno através de suas experiências de vida e de suas relações com o professor mediador em sala de aula, seja com contextualização, leituras de textos ou de obras de arte, identificando assim traços de suas identidades e tornando-o cidadão dono de sua próprias verdades ou crises. Esses conceitos e definições e sua importância dentro da sociedade pós-moderna discutiremos no próximo tópico.

2.3- Identidade

Como vimos anteriormente para a construção de um conhecimento crítico defendido por Ana Mae Barbosa, Paulo Freire e Henry Giroux é necessária a participação efetiva dos alunos explorando suas experiências, histórias e identidades sob a mediação do professor. Porém, o próprio Giroux afirma que a subjetividade e a identidade cultural do aluno são contraditórias, mas que “é importante que se vincule um modo como os alunos produzem significados aos diversos discursos e formações sociais, exteriores à escola, que constroem ativamente suas experiências e subjetividades contraditórias” (2011, p. 72-73). Dessa forma Giroux deixa claro que

as experiências e subjetividades dos alunos fora da escola que acabam por formar traços de suas identidades são por si próprias contraditórias e marcadas pelas diferenças entre si.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva em seu livro “Identidade e Diferença”, a identidade se faz na diferença, pois ao analisar como as identidades são construídas ele sugere que “elas são formadas relativamente a outras identidades, relativamente ao ‘forasteiro’ ou ao ‘outro’, isto é, relativamente ao que não é” (2014, p. 50). Ou ainda o mesmo autor afirma:

(...) as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre identidade. (...) As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis. (Silva, 2014, p. 75)

Silva ainda vê a identidade como relacional, marcada por meio de símbolos, das coisas que as pessoas usam e está vinculada às condições sociais e materiais. Dessa maneira então, “a construção da identidade é tanto simbólica quanto social”. Por isso tanto se debate sobre as mudanças de identidade nas sociedades modernas (GIDDENS, 2002) ou pós-modernas (HALL, 2014). Para Hall “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (Hall, 2014, p. 9). E com isso o conceito de identidade, para ele, é muito complexo, pouco desenvolvido e impossível de chegar a quaisquer conclusões ou julgamentos seguros sobre as teorias apresentadas.

Para Giddens o dinamismo com o qual vivemos é uma das características que identifica a era moderna: “O mundo moderno é um ‘mundo em disparada’: não só o ritmo da mudança social é muito mais rápido que em qualquer sistema anterior; também a amplitude e a profundidade com que ela afeta práticas sociais e modos de comportamento preexistentes são maiores” (2002, p. 22). Já para Hall o que está transformando as sociedades modernas a partir do final do século XX é uma

mudança estrutural que está “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (2014, p. 10). E assim surge a definição de “crise identidade” por Stuart Hall:

Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento - descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo. (Hall, 2002, p. 10)

Definição que é em parte compartilhada por Silva (Silva, 2014, p. 20 *apud* Mercer, 1990, p. 4) quando ele assume que só se tem um problema em relação à identidade quando está em crise, “quando algo que se supõe ser fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza”. Então o mesmo autor afirma que as crises de identidade são características das sociedades contemporâneas ou da modernidade tardia só fazendo sentido quando vistas no contexto das transformações globais.

Para definir globalização Silva argumenta que esta envolve uma transformação muito grande nas estruturas dos estados e das comunidades. Pois “a globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, aos quais produzem identidades novas e globalizadas” (2014, p. 21). Porém o autor argumenta que assim como a globalização pode provocar o surgimento de novas e “globalizadas identidades através da homogeneidade cultural promovida pelo mercado global”, esta também pode, de forma alternativa levando a uma resistência, “fortalecer e reafirmar identidades nacionais e locais, produzindo diferentes resultados em termos de identidade” (2014, p. 21).

Outro fator que pode ser gerado pela globalização e que segundo Silva é um dos fatores que pode gerar crises nas identidades é a migração. O autor afirma que a migração não é um fenômeno novo, “mas a globalização está estreitamente

associada à aceleração da migração”. E a migração tem um papel importante na produção de algumas identidades, pois esta produz identidades plurais, mas também contestadas, em um processo que é caracterizado por grandes desigualdades. “A migração é um processo característico da desigualdade em termo de desenvolvimento” (2014, p. 22).

Passar por todos esses processos de transformações é o que produz o sujeito pós-moderno, como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente, pois segundo Hall:

A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). E definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (Hall, 2014, p. 11-12)

Segundo Silva todos os indivíduos vivem e dependem de diferentes instituições chamadas por ele de “campos sociais” estes são identificados como a família, os grupos de colegas, as instituições educacionais, os grupos de trabalho, entre outros. O autor afirma que “nós participamos dessas instituições ou “campos sociais” exercendo graus variados de escolha e autonomia, mas cada um deles tem um contexto material e, na verdade, um espaço e um lugar, bem como um conjunto de recursos simbólicos” (2014, p. 30). Assim, em cada grupo o sujeito vivencia um determinado conjunto de símbolos de sua dada identidade, sendo posicionado de acordo com os campos sociais nos quais estão atuando.

A escola como um desses “campos sociais” é um lugar onde se misturam diversas identidades, principalmente em fases em que elas apresentam os maiores conflitos, seja a infância, a adolescência ou a juventude, por isso Silva identifica esses conflitos como um problema pedagógico e curricular, pois para ele são nessas fases que podemos perceber as principais características das crises em que as

identidades não são “fixas, estáveis, coerentes, unificadas, permanentes, homogêneas, definitivas, acabadas, idênticas, transcendentais”. Por outro lado, ele identifica essas identidades como “uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo, instável, contraditória, fragmentada, inconsciente e inacabada” (2014, p. 96). Dessa maneira para Silva:

É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. (...) E o problema é que esse “outro”, numa sociedade em que a identidade torna-se, cada vez mais, difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões. O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente. (Silva, 2014, p. 97)

Para Silva existem diversas maneiras para se abordar as identidades, as diferenças e os conflitos gerados na escola, dada a grande diversidade destas. Para ele, tanto a pedagogia quanto o currículo deveriam tratar “a identidade e a diferença como questões de política”. Mas para que isso aconteça, é muito importante a utilização de um trabalho que “descreva e explique o processo de produção de identidade e da diferença” (2014, p. 99).

3- METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada em uma escola pública da periferia da Samambaia, com alunos de uma turma de nono ano, onde foi desenvolvido um projeto pedagógico relacionado à leitura de imagens de obras de artes e estudos de traços de identidade a partir de questionários e memórias de leitura. A metodologia realizada nesta pesquisa vem para apresentar neste capítulo que esta se deu com abordagem qualitativa de cunho etnográfico crítico pela necessidade da abordagem reflexiva e interpretação dos dados gerados pelos alunos participantes e pela minha atuação como pesquisadora também participante do processo, além de apresentar seu contexto específico e de que maneira foi aplicado o projeto pedagógico que gerou os dados.

3.1- Pesquisa Qualitativa Etnográfica Crítica

Nesta pesquisa será utilizada uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico crítico. A escolha pela pesquisa qualitativa se deu pela importância da comunicação do pesquisador em campo e sua interação com os sujeitos da pesquisa na construção do conhecimento enquanto compreensão de processos sociais, “de modo que a subjetividade do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa. Assim, as reflexões do pesquisador sobre suas próprias atitudes tornam-se dados em si mesmos e são documentadas em diários de campo” (Braga, 2013, p. 69 *apud* FLICK, 2009, p. 25).

Segundo Bogdan e Biklen (1982), a pesquisa qualitativa surgiu entre os séculos XIX e XX chegando ao seu auge nas décadas de 1960 e 1970 por meios de novos estudos e por tamanha divulgação dedicada ao método.

André e Ludke (1986) destacam que o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. Desta maneira os mesmos autores citam Bogdan e Biklen (1982) em seu livro “A Pesquisa Qualitativa em Educação” apontando cinco características básicas que compõe uma pesquisa qualitativa: (1) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; (2) Os dados

coletados são predominantemente descritivos; (3) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; (4) O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida é foco de atenção especial pelo pesquisador; (5) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Ainda segundo os mesmos autores, na investigação qualitativa em educação:

O fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas a priori não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados. O desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve. (André e Ludke, 1986, p. 13).

Assim, enquanto a investigação quantitativa utiliza dados numéricos que permite ao pesquisador provar relações entre variáveis, a investigação qualitativa utiliza principalmente metodologias que possam criar dados descritivos que permitirá ao investigador observar o modo de pensar dos participantes numa investigação.

Como apresentam os mesmos autores supracitados a pesquisa qualitativa pode assumir varias formas, entre elas a pesquisa etnográfica e o estudo de caso, que vêm se tornando, recentemente, as mais utilizadas na área da educação, para investigar questões relacionadas com a escola.

Porém as autoras nos chamam a atenção para a maneira como utilizamos essa metodologia nas pesquisas escolares, já que citando Spradley, (1979) André e Ludke (1986, p. 14) afirmam “que etnografia tem um sentido próprio: é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”. Ainda de acordo com as mesmas autoras:

Um teste simples para determinar se um estudo pode ser chamado de etnográfico, segundo Wolcott (1975), é verificar se a pessoa que lê esse estudo consegue interpretar aquilo que ocorre no grupo estudado tão apropriadamente como se fosse um membro desse grupo. Wolcott chama a atenção para o fato de que o uso da etnografia em educação deve envolver uma

preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo. Da mesma maneira, as pesquisas sobre a escola não devem se restringir ao que se passa no âmbito da escola, mas sim relacionar o que é aprendido dentro e fora da escola. (André e Ludke, 1986, p. 14).

Dessa maneira, analisando as afirmações acima, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa de cunho etnográfico pelo estudo das identidades dos alunos dentro do contexto escolar, familiar e social. Ao utilizar a triangulação de vários métodos de geração de dados, como a observação direta das atividades realizadas pelo grupo estudado, entrevistas com os alunos (grupo) e seus familiares, levantamentos de suas histórias de vida através dos memoriais, fotografias, imagens e/ou músicas que tivessem relação com sua história de vida entre outros, pode-se encontrar um quadro mais vivo e completo da situação estudada. Além disso, é por meio da análise crítica da autora/pesquisadora no processo de desenvolvimento do estudo que o corpus foi gerado e analisado.

A etnografia crítica é parte de um processo que busca a transformação e a mudança, em que há a abordagem reflexiva, a interpretação dos dados que é seguida de um julgamento de valor buscando mudar as atividades humanas, segundo (Braga, 2013, p. 71-72) “a etnografia crítica, além de interpretar os dados, julga-os e propõe intervenções na tentativa de transformação e mudança. O estímulo à mudança da pesquisa etnográfica crítica presume uma união entre pesquisador e sujeito”.

3.2- A Triangulação

Um dos procedimentos analíticos para interpretação de dados qualitativos se pautam na Triangulação. A triangulação permite que o pesquisador possa lançar mão de duas técnicas ou mais com vistas a ampliar o universo informacional em torno de seu objeto de pesquisa, utilizando-se, para isso, por exemplo, de entrevistas, aplicação de questionário, dentre outros.

Segundo Braga (2013, pág. 76 *apud* Stubbs, 1983, p. 234) “o termo triangulação refere-se, essencialmente, à reunião e à comparação de diferentes

perspectivas de uma mesma situação.” E ainda Braga (2013, pág 76 *apud* Coen & Manion, 1983, p. 254) define o termo como o uso de dois ou mais métodos de coleta de dados no estudo de algum aspecto do comportamento humano. Observando que a triangulação, portanto, dá mais credibilidade e validade ao trabalho de pesquisa a partir da combinação de métodos.

Nesta pesquisa, utilizo da triangulação teórica, baseando-me na Abordagem triangular da Autora Ana Mae Barbosa, nos estudos acerca de identidade trabalhados por Stuart Hall e nas afirmações acerca do tema arte-educação envolvidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Quanto à triangulação dos dados, realizo entrevistas semiestruturadas socioculturais, memoriais de leituras e leituras de imagens.

3.3- Contexto Específico

Com uma população estimada, em 2013, de 220.806 habitantes, Samambaia é a quarta Região Administrativa mais populosa do Distrito Federal. Apresenta aproximadamente 102,6 km² e uma taxa média geométrica de crescimento anual de 4,6%. A Região Administrativa está localizada a 25 km da capital e localizada entre as regiões de Taguatinga e Ceilândia.

No âmbito da educação, O Distrito Federal apresentava no censo escolar de 2013 um total de 664 escolas públicas. Destas, 40 escolas estão situadas na Região da Samambaia, onde apenas 10 são Centros de Ensino Fundamental.

O Centro de Ensino Fundamental 427 de Samambaia surgiu do processo histórico e democrático, onde os moradores da comunidade sentiam a necessidade de terem uma escola próxima às suas casas, uma escola que abordasse Ensinos Fundamental (anos finais) e Médio (que com o tempo extinguiu-se de maneira natural), já que nas proximidades já existia uma escola com o Ensino Infantil.

O processo de construção e inauguração foi relativamente rápido, pois tantos os alunos, quanto maioria dos professores eram oriundos da Escola Classe 431. Inaugurada oficialmente em agosto de 1997, o CEF 427 atende um público formado por uma comunidade participativa que se apresenta em um quadro de vulnerabilidade econômica e social, principalmente com a chegada das novas quadras 800 e 1000 de Samambaia além dos novos assentamentos.

Hoje, esta Instituição de Ensino atua com o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano séries finais no diurno e a EJA no período noturno. Nossa prática utiliza os saberes dos alunos como base a uma adequação curricular, visando desenvolver suas aprendizagens, dando ênfase na formação dos valores e atitudes necessárias à vida do cidadão.

O CEF 427 dispõe hoje de 15 salas de aula, a sala dos professores em conjunto com a sala de coordenação, 1 sala de recurso, 1 sala de orientação educacional, 3 salas que compõe a direção que inclui a sala do diretor e vice, supervisão administrativa e supervisão pedagógica, secretaria, biblioteca, sala de multifunções, mecanografia, cantina, cozinha e laboratório de informática. A escola ainda tem 4 banheiros destinados aos alunos e 2 para os professores.

Pensando no educando como cidadão, estão previstas atividades direcionadas à ética e cidadania, como palestras, gincanas, atividades extraclasse e culturais, no intuito de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem e estreitar os laços que unem: docente, discente e comunidade escolar. Por isso prevê o Projeto Político pedagógico da escola:

A escola, como espaço educativo e democrático e dentro de uma sociedade contemporânea deve levar o educando a capacidade de pensar, refletir, criticar, avaliar, buscar informações e construir suas próprias conclusões para consolidação de valores pré-formados, na intenção de compartilhar conhecimentos, ou seja, desenvolver o espírito crítico, a observação e o reconhecimento do outro. Além disso, a escola é um espaço de sociabilidade e também de difusão sócio cultural. (Projeto Político Pedagógico, 2013, p. 12)

Esta instituição possui cerca de 1533 alunos matriculados e distribuídos entre Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, que atualmente funcionam em três 3 turnos, com 97 funcionários, distribuídos nas seguintes funções: professores, auxiliar de secretaria, funcionários de limpeza, vigilantes, merendeiros, membros de direção, coordenadores, orientadoras educacionais, apoios pedagógicos e auxiliar de biblioteca. Além de atender 100 alunos da Educação

Integral (em turnos contrários) com projetos voltados ao artesanato e ao reforço escolar.

Depois de vários momentos de debate e reflexão com a comunidade escolar, chegou-se à conclusão que se faz necessário um espaço escolar organizado para o desenvolvimento do educando, pois a escola está relacionada ao sistema social, político e econômico vigente na sociedade. A educação de qualidade implica em políticas públicas como um princípio de educação para todos e valorização das diferenças. E, como escola inclusiva, reconhecemos o enriquecimento advindo da diversidade. É uma ação que envolve toda a comunidade escolar. E para fortalecer todo tipo de inclusão social, é previsto no PPP (Projeto Político Pedagógico) e são realizados projetos que trabalhem uma visão de sociedade igualitária, mas com respeito às diferenças. Ainda no PPP:

No que se refere à instituição escolar (surgimento, evolução e sua importância no processo de transformação social) é necessário compreendê-la numa perspectiva de totalidade sempre dialética e em constante movimento. Nesse sentido, é que se deve considerar o processo filosófico permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis para a efetivação de sua intencionalidade, propiciando a vivência democrática necessária para participação ativa de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania reconhecendo a multiplicidade, a diversidade e a heterogeneidade como as grandes riquezas da escola. (Projeto Político Pedagógico, 2013, p. 9)

Quando a questão é segurança, tem-se vivenciado muitos casos de violência, como furtos, roubos e agressões físicas, tráfico e consumo de drogas nas imediações da escola, sendo os horários críticos as entradas e saídas de cada turno, e alguns casos isolados acontecem até mesmo dentro de sala de aula. Por esses motivos a ação da escola e da administração pública é fundamental para inibir os crescentes casos de violências que envolvem o ambiente escolar.

A turma a ser pesquisada é composta por 37 alunos, sendo 19 do sexo feminino e 18 do sexo masculino, em sua grande maioria com idade regular para a

série frequentada (entre 14 e 15 anos) constando apenas 01 aluno fora da idade regulamentar (17 anos).

A grande maioria dos alunos que compõem o universo da pesquisa têm suas residências relativamente próximas à escola, se considerarmos como próximo um universo de no máximo 5 quadras de distância. Porém esses mesmos alunos consideram essa distância longínqua, pois os mesmos necessitam da utilização do transporte público para ter acesso à escola. Ou mesmo os alunos que responderam aos questionários dizendo que não necessitam do transporte veicular, ou seja, chegam até a escola caminhando, alegaram que moram longe da escola. Acredito que isso se dê pela falta de identificação com o ambiente escolar, pois um número significativo dos alunos (apesar de não ser maioria) disse não gostar do ambiente que frequentam todos os dias, por preferirem outro tipo de ambiente ou até mesmo pelo excesso de regras.

Apesar de o gosto pelo ambiente escolar ter ficado bem dividido, a turma tem uma grande identificação entre si, e a grande maioria gosta dos colegas e se sente bem na companhia deles todos os dias, acredito que essa união entre os alunos se dê devido ao longo período que se encontram com os mesmos companheiros de turma, pois o histórico é de no mínimo 3 anos sem grandes modificações, gerando assim grandes amizades entre eles. Além disso, por serem alunos com uma boa maturidade, sabem receber bem os colegas que são considerados “novos” na classe.

Os alunos que fazem parte do objeto da pesquisa moram, em sua grande maioria, pelo menos com um de seus pais e com pelo menos um irmão, porém existem dois alunos que são exceções neste universo, pois não moram com nenhum dos pais e nem com os irmãos. O que chama a atenção para a formação familiar destes alunos é o grande número de pessoas que compõem este ambiente. As casas da maioria deles são consideravelmente medianas com no mínimo 5 cômodos, porém a maioria delas é composta por no mínimo 6 pessoas. Chegando algumas a morar mais de 10 pessoas juntas.

Outro aspecto importante é que apesar de quase todos os alunos terem contato tanto com o pai, quanto com a mãe, nestes ambientes com grandes números de pessoas há sempre a presença de padrastos ou madrastas na composição familiar.

O que me chamou atenção para a escolha desta turma para a realização desta minha pesquisa, é a diversidade de personalidades em convivência num ambiente harmonioso que é esta classe. Nela podemos observar a existência de traços marcantes de características que poderão se tornar determinantes nas leituras de imagem realizadas nas aulas de artes, podendo, ou não influenciar no aprendizado destes alunos.

3.4- O Projeto Pedagógico

O processo de identificação de traços de identidades nas leituras de imagens realizadas pelos alunos nas aulas de artes é uma observação realizada por mim já há algum tempo, provocando a necessidade de entender como se dá essa relação entre as identidades e as leituras de imagens ou como revisou Ana Mae Barbosa em *Tópicos Utópicos* (1998) sua “Abordagem Triangular” a relação entre a “contextualização e a leitura da obra de arte”. Para isso foi necessário sistematizar uma metodologia de aplicação de atividades desde as primeiras leituras de imagens, entrevistas socioculturais com os alunos e com seus familiares para que os eles tivessem uma maior apropriação de sua história e conseguissem construir seu memorial de leitura, os próprios memoriais de leituras escritos pelos alunos e mais uma vez voltamos para as leituras de imagens, porém já trabalhado a contextualização sociocultural dos alunos.

3.4.1- Aulas 1 e 2

Para as duas primeiras aulas desse projeto pedi que os alunos trouxessem de casa a obra de arte de Edward Munch “O Grito” – já que estávamos estudando o expressionismo. Pedi que essa imagem fosse apresentada na aula de forma impressa ou mesmo salva no celular, já que quase todos os alunos possuem o aparelho e se sentem mais atraídos pelas aulas onde os utilizam como ferramenta.

Antes de apresentar qualquer explicação sobre leitura de obras de arte, pedi que os alunos olhassem a imagem e prestassem atenção a cada detalhe dela, desde o traço do pintor, as expressões contidas na cena, até as cores utilizadas. Após a observação pedi que imaginassem em qual época histórica aquela obra teria sido pintada, citando assim grandes guerras e desastres mundiais. Depois, que

fizesse o mesmo tipo de análise da obra de acordo com a realidade em que vivemos hoje, se esta fosse pintada nos dias atuais, a quais sentimentos remeteriam. E assim surgiram sugestões como crises políticas e financeiras, crise hídrica, fome, violências e intolerâncias de todos os tipos.

Após as exposições primárias e em conjunto das opiniões sobre as leituras da imagem, direcionei o foco do olhar dos alunos com um pequeno questionário com perguntas que fizessem com que olhassem a imagem dando ênfase nos sentimentos impressos pelo autor:

- 1- Como você descreve essa imagem?
- 2- O que essa imagem diz a você? Qual história ela te conta?
- 3- Quais sentimentos estão presentes na imagem?
- 4- Se o autor da obra vivesse nos dias de hoje, quais as realidades sociais o inspirariam a criar esta obra?
- 5- Analise a imagem segundo a realidade que você vive.

Apresentado o roteiro a ser seguido para a realização da escrita do exercício de leitura da obra de arte, cada aluno individualmente realizou a leitura da obra de arte de acordo com o seu olhar.

Ao final da atividade, quando todos os alunos já haviam entregado suas redações prontas, apresentei a eles algumas curiosidades referentes à obra de Munch, retiradas de sites e livros que falam sobre arte (textos estes expostos em anexo). Finalizei as aulas pedindo aos alunos que conversassem em casa, com os pais, avós ou tios, sobre sua infância: como foi seu desenvolvimento, como aprenderam a ler, como chegaram até a adolescência para que nas próximas aulas construíssemos um memorial de leitura. E pedi que levassem para casa um questionário que contasse um pouco da sua história e trajetória familiar.

ENTREVISTA COM A FAMÍLIA

- 1- Qual a história do meu nome?
- 2- De onde vem o(s) meus sobrenomes?
- 3- De qual região do país vem os meus sobrenomes?
- 4- Qual a história dos meus sobrenomes?
- 5- Quais as profissões marcaram a história da minha família?
- 6- Como era/é a vida dos meus avós (maternos e paternos)?
- 7- Como era/é a vida dos meus pais?

8- Como foi a minha infância?

9- Como se deu o meu processo de leitura da palavra (aprender a ler)?

3.4.2- Aulas 3 e 4

Na semana seguinte às duas primeiras aulas, os alunos chegaram empolgados com as entrevistas realizadas com seus familiares e sentindo a necessidade de compartilhar suas histórias com os colegas. Mesmo não estando programado, realizamos uma roda de conversa em que cada aluno expôs um pouquinho da história que seus pais e avós tinham lhes contado, aparecendo histórias de interiores remotos do nordeste do país. Histórias que eles em sua grande maioria até então desconheciam por já terem nascido aqui em Brasília ou em uma época em que essas histórias não são valorizadas na construção de suas identidades/personalidades.

Após a exposição de suas histórias, continuamos no círculo e fui direcionando a conversa para que eles conseguissem entender as influências na formação de suas personalidades/identidades: desde a origem de suas famílias até a era da internet em que nasceram perpassando pela realidade social que vivem em sua comunidade.

Depois de entenderem o que influenciou essa formação, questionei aos alunos se eles se lembravam ou se algum de seus familiares tinha lhes contado alguma história de como se deu as primeiras leituras de mundo de cada um. E assim expliquei a definição de leitura de mundo como os primeiros contatos que faziam com os sentimentos e experiências vividas. A partir dessa definição cada um falou um pouquinho desse desenvolver de sua leitura de mundo.

Com a leitura de mundo identificada, apresentei a eles a definição de leitura da palavra como o início de sua alfabetização, como começaram a identificar as primeiras letras, imagens e significados e da mesma maneira como anteriormente, cada um descreveu o que se lembrava ou o que tinham ouvido de alguém que lhes contou.

Para finalizar, pedi que cada um procurasse um lugar onde se sentisse a vontade individualmente e respondesse dois questionários sobre tudo o que conversamos durante a aula da maneira mais sincera possível:

QUESTIONÁRIO 1

- 1- Quantas pessoas moram na casa onde você mora?
- 2- Quantos cômodos tem a casa onde você mora?
- 3- Você mora com seu pai?
- 4- Você mora com sua mãe?
- 5- Você tem/mora com quantos irmãos?
- 6- Você mora perto ou longe da escola?
- 7- Qual meio de transporte você utiliza para ir à escola?
- 8- Você gosta da escola que você frequenta? Por quê?
- 9- Você se sente bem na turma que você está na escola? Por quê?

QUESTIONÁRIO 2

- 1- Quem são seus pais? Onde nasceram? Trabalham em quê?
- 2- Quem é você? Onde nasceu?
- 3- Como foi a primeira vez que você teve o primeiro contato com os sentimentos: tombo, dor, tristeza, alegria, medo, saudade, entre outros...
- 4- Com qual “tribo social” você se identifica? Por quê?
- 5- Qual (is) tipo(s) de música você gosta de ouvir? Por quê?
- 6- O que você gosta de ver no computador/internet?
- 7- O que você gosta de ver na televisão?
- 8- Se sua vida fosse UM LUGAR qual ela seria? Por quê?
- 9- Se sua vida fosse UMA IMAGEM qual seria? Por quê?
- 10- Se sua vida fosse UMA COR qual seria? Por quê?
- 11- Se você fosse UMA PERSONALIDADE qual seria? Por quê?
- 12- Se existisse uma música que contasse a história da sua vida, que música seria essa?
- 13- Como se deu o seu processo de leitura de mundo?
- 14- Como se deu o seu processo de leitura da palavra (aprender a ler)?

Encerramos as aulas com cada um entregando seus questionários respondidos e pedindo aos alunos que para a próxima aula trouxessem uma música e uma imagem que tivesse tivessem relação com a história de sua vida.

3.4.3- Aulas 5 e 6

Para iniciar o processo de escrita do memorial de leitura, Pedi que cada um pegasse as imagens e músicas que tinham preparado previamente. Nas músicas pedi que escolhessem 5 frases que mais se identificavam com sua história de vida,

as imagens que (com exceção de uma aluna que levou uma imagem impressa) todos levaram álbuns de fotos da família, por isso não tive como arquivá-las para anexá-las a este trabalho, mas pedi que se inspirassem nas imagens para estas os ajudassem a escrever seu memorial.

Em seguida dividi a sala em três grandes grupos e em cada grupo apresentei um memorial diferente. Uma parte do memorial de Paulo Freire, uma parte do memorial da professora Juliana Freitas Dias e no terceiro grupo o meu memorial (textos apresentados em anexo). Após cada grupo terminar de ler seu memorial, cada um “contou” a história que tinha acabado de ler para o restante da turma.

Quando os três memoriais já tinham sido apresentados a toda turma, apresentei em forma de vídeo, imagens e músicas que remetem à minha experiência de vida, contando aos alunos de uma maneira diferente, como se deu o desenvolver da minha identidade/personalidade, minhas leituras de mundo e da palavra até minha chegada à faculdade. Abrindo para perguntas sobre a minha história logo após o final do vídeo.

Ao encerrar o vídeo, pedi que os alunos, se baseando em tudo o que já tínhamos visto até ali, escrevessem seu próprio memorial contando a história com a trajetória de suas vidas, com descobertas, desenvolvimentos, e leituras de mundo e da palavra. Alguns alunos se dedicaram e se entregaram na escrita de sua história, outros apenas “cumpriram” com a tarefa e escreveram muito resumidamente uma história sem muito envolvimento. Por isso, alguns conseguiram terminar ainda nesta aula, outros preferiram terminar em casa e entregar o trabalho nas aulas seguintes.

3.4.4- Aulas 7 e 8

Para realizar mais uma leitura de imagens, preparei a sala de aula com as carteiras em círculos, e coloquei em cada cadeira uma imagem de uma obra de arte escolhida previamente por mim, e com músicas de fundo pedi que os alunos entrassem na sala, olhassem cada imagem, escolhesse uma que mais se identificasse, pegasse essa imagem e sentasse na cadeira onde ela estava.

Com as imagens escolhidas em mãos, pedi que observassem cada detalhe da imagem que escolheram e se baseando nas mesmas questões já passadas nas aulas anteriores realizassem a leitura das mesmas.

Após realizarem as leituras individuais, pedi que cada um que tivesse com a mesma imagem de outro colega, se juntasse em dupla com este e discutissem seus

pontos de vista sobre esta mesma imagem. Depois dessa discussão pedi que passassem as respostas em comum em que chegaram para uma única atividade a ser entregue pela dupla, finalizando as atividades.

Chegando assim ao final do projeto pedagógico, consegui reunir ricas informações a cerca dos traços de identidade dos alunos, fazer as leituras de imagens necessárias e com isso começar uma análise dos dados recolhidos para identificar as possíveis influências dos traços de identidades na aprendizagem dos alunos.

4- ANÁLISE DOS DADOS

No presente capítulo venho apresentar as análises realizadas nos trabalhos feitos pelos alunos no projeto pedagógico realizado nas aulas de artes, onde eles realizaram a escrita de memoriais de leitura, responderam questionários socioculturais e fizeram leituras de imagens de obras de arte. Assim pudemos analisar de que maneira se deu a relação entre essas atividades e como os traços de identidades dos alunos as influenciaram. Primeiro analiso os traços de identidade dos alunos em relação à sua família e ao que chamam de auto-identidade. Depois analiso as leituras feitas na imagem da obra de arte “O Grito” de Edvard Munch, apresentando alguns comentários dos alunos. Em seguida analiso as leituras feitas em imagens de obras de arte escolhidas por mim aleatoriamente, e escolhida pelos alunos de maneira livre, mais uma vez trago alguns comentários dos alunos. E para finalizar o capítulo faço uma relação entre as identidades dos alunos e as mudanças provocadas nas leituras de imagens.

4.1- Traços de Identidades em Crises pela Transformação

A análise apresentada a seguir se deu pela triangulação entre aplicação de questionários socioculturais, memoriais de leitura e leituras de imagens. Vamos analisar os dados a partir dos questionários e dos memoriais de leitura para dar destaque aos traços de identidades heterogêneas e em crises, conforme afirma Hall (2006) “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas.” E na adolescência como fase da vida que se caracteriza pelas constantes mudanças, essas crises e nuances se tornam ainda mais evidentes.

Nos quadros a seguir vamos evidenciar os traços e nuances de crises de identidades dos adolescentes sujeitos da pesquisa, apresentando frases escritas por eles que direcionam suas identidades às famílias e à visão que têm de si mesmos.

TABELA 1: Adolescente 1

TRAÇOS DE IDENTIDADE		COMENTÁRIOS
FAMÍLIA	EU	A adolescente 1 sofreu com

Casa pequena e simples	Extrovertida e inteligente	problemas domésticos provenientes do relacionamento com a família, porém se manteve muito unida a ela, sentindo que sua maior referência, mesmo ligando sua felicidade aos amigos, continua sendo a mesma. Aí se apresenta a crise de identidade desta adolescente, ela quer crescer e se soltar através das amizades, mas continua com uma ligação muito forte a uma família que teve que se unir para superar suas adversidades.
Família mediana e não estruturada	Espelha-se na força da mãe	
Sem referência paterna (prisão)	Orgulha-se dos amigos	
Mudanças de endereço	Defende a família	
Pobreza	Orgulha-se do que já viveu	
Violência doméstica	Forte	
Apoio religioso (instituição)	A escola como apoio	
Referência materna	Os amigos como felicidade	
Incentivos para os estudos	Feliz	
Mãe como guerreira		

TABELA 2: Adolescente 2

TRAÇOS DE IDENTIDADE		COMENTÁRIOS
FAMÍLIA	EU	A adolescente 2 passou por grandes conflitos familiares e muitas dificuldades desde a infância, mas acabou se unindo ainda mais à sua família. Por outro lado, se fechou completamente para a vida social, pois apesar de gostar da escola, não fez muitos amigos e se refere a sua vida como uma cor preta (que no geral pode significar luto, isolamento, medo e
Casa pequena e simples	Chata e responsável	
Família grande e não estruturada	Infância triste e doente	
Violência doméstica	Tem orgulho da família	
Irmãos de pais diferentes	Espelha-se na força da mãe	
Separação dos pais	Vida inspirada na cor preta	
Mudanças de endereço	Tem poucos amigos	
Pobreza	Sente falta do pai	
Gravidez na	Quer ajudar a mãe a	

adolescência da irmã	terminar sua casa	solidão). Assim seu conflito é conseguir se superar através dos estudos, mas sozinha, sem se abrir para a ajuda de ninguém.
Referência materna	Gosta da escola	
Pouca referência paterna (abandono)	Vê a escola como esperança de um futuro melhor	
Perdas de pessoas queridas	A família como segurança	

TABELA 3: Adolescente 3

TRAÇOS DE IDENTIDADE		COMENTÁRIOS
FAMÍLIA	EU	O adolescente 3 sente-se confuso apesar de ter uma família presente e estruturada desde a infância. Talvez por estar acostumado a um determinado ambiente escolar e de repente estar em um lugar que não se identifica. Assim o adolescente sente que sua vida se tornou “uma bagunça”, pois não consegue entender como os pais, presença forte em sua vida, puderam ser tão rígidos o “punindo” fazendo com que recomeçasse todo seu reconhecimento escolar.
Casa razoavelmente boa	Adolescente extrovertido	
Família pequena e estruturada	Gosta de fazer as pessoas rirem	
Presença dos pais e de outros familiares desde a primeira infância	Infância feliz com muitas brincadeiras com um primo, mas tem ciúmes do irmão	
Educação rígida	Acha sua vida uma bagunça	
O pai o trocou de uma escola particular para escola pública como castigo à reprovação	Gostava da escola particular em que estudou na infância	
Mudança de endereço	Não gosta da escola em que estuda agora – não se identifica.	
Presença dos pais na alfabetização	Denomina-se como preguiçoso e feliz	

TABELA 4: Adolescente 4

TRAÇOS DE IDENTIDADE		COMENTÁRIOS
FAMÍLIA	EU	A adolescente 4 passou por grandes conflitos familiares desde a infância e ainda sofre com o distanciamento dos pais e dos irmãos. O excesso de negativas é uma maneira de a adolescente tentar afirmar uma identidade diferente dos demais e tentar chamar a atenção para a crise de identidade que sofre ao negar as companhias que estão a sua volta e que estas não conseguem ajuda-la a superar tudo o que já passou. Assim não tem onde se agarrar, nem família, nem amigos.
Casa pequena e simples	Não se considera feliz	
Família numerosa e não estruturada	Não gosta dos colegas de turma	
Pais separados	Não tinha amigos na primeira infância	
Mudanças de endereço	Começou a fazer amigos depois do 6º ano	
Mora com os avós, não mora nem com os pais nem com os 3 irmãos.	Sentiu sua vida recomeçar depois da separação dos pais	
Alterna a presença dos pais na educação	Sente que é mais triste porque os pais não se falam	
Sente falta da mãe em sua vida	Não acredita na união pelo casamento	

TABELA 5: Adolescente 5

TRAÇOS DE IDENTIDADE		COMENTÁRIOS
FAMÍLIA	EU	A adolescente 5 teve uma infância bem estruturada e com a presença da família. Assim se sente completamente ligada a eles, chegando a sentir que conhece muitas dificuldades da vida por ouvir as dificuldades que os pais
Casa razoavelmente confortável	Considera-se responsável e madura, problemática, bipolar, confusa e cheia de fases	
Família mediana e estruturada	Tem medo de perder os pais e aprendeu muito com as dificuldades vividas por eles	

Os pais tiveram vidas difíceis, o pai tem problemas no coração	Aprendeu a ler brincando com livros de histórias infantis	passaram e sentindo um enorme medo de perdê-los. Dessa maneira sofre uma crise de identidade por perceber que passa pelos conflitos da adolescência, chegando a se identificar como bipolar, mas que não consegue deixar a dependência dos pais (típica da infância) de lado.
Tem uma referência muito forte de uma madrinha em sua educação	Sonha com festa de 15 anos que os pais não poderão realizar	
Presença muito forte dos pais desde sua alfabetização	Não gosta da escola	
Entrou na escola muito cedo, sempre fez muitos cursos como judô e balé	Quer dar orgulho aos pais através dos estudos	

TABELA 6: Adolescente 6

TRAÇOS DE IDENTIDADE		COMENTÁRIOS
FAMÍLIA	EU	A adolescente 6 apesar de ter uma família estruturada, presencia desde a infância muitas brigas entre os pais. Talvez por existir conflitos tão presentes na formação de sua identidade ela se negue à aproximação com colegas, amigos e até à sua irmã. Gerando assim uma crise entre se aceitar em uma vida social que possa lhe gerar uma felicidade que tanto se nega.
Casa pequena e simples	Não se considera feliz	
Família numerosa e estruturada	Brincou bastante na infância	
Referência de pai e mãe	Não se identifica com a escola	
Presenciou muitas brigas entre os pais	Tem problemas de relacionamentos com alguns colegas de sala de aula	
Tem ciúme da irmã mais nova	Fica triste quando os pais brigam	
Mudanças de endereço	Ficou muito triste quando perdeu sua cachorrinha de estimação	

TABELA 7: Adolescente 7

TRAÇOS DE IDENTIDADE		COMENTÁRIOS
FAMÍLIA	EU	A adolescente 7 apesar de ter uma família presente e estruturada, sente-se sufocada pelo excesso de zelo imposto por eles, assim denomina-se mimada e ciumenta e tem medo de decepcioná-los. Dessa maneira está em uma crise aparente de identidade entre se assumir uma adolescente de “personalidade forte” e única ou fazer o que sua família deseja, para assim não desapontar quem sempre esteve presente na sua vida.
Casa pequena e simples	Considera-se bipolar: divertida e insuportável, bruta e meiga	
Família mediana e bem estruturada	Foi mimada na infância por ser primeira neta e sobrinha	
Referência muito forte de pai e mãe	Considera-se de personalidade forte, sonhadora e ciumenta	
Tem a avó como uma mãe	Não se identifica com a escola	
Tem ciúme do irmão mais novo	Tem problemas de relacionamentos com alguns colegas da escola	
A mãe teve os filhos ainda adolescente, mas teve apoio da família	É muito ligada e tem orgulho da família tenta fazer sempre o que eles querem, pois tem medo de decepcioná-los	
	Aprendeu a ler com a mãe em casa antes mesmo de frequentar a escola	

TABELA 8: Adolescente 8

TRAÇOS DE IDENTIDADE		COMENTÁRIOS
FAMÍLIA	EU	A adolescente 8 passou por conflitos familiares desde a infância, como separação dos pais e chegada de um
Casa pequena e confortável	Considera-se com variações de humor: ciumenta, chata,	

	carinhosa e legal	padrasto que logo no início não era bem vindo. Sofreu com muitas mudanças, mas vê na mãe segurança. Sente-se confusa com as variações de humor típicas da adolescência, mas não se sente a vontade para fazer muitos amigos. Assim sente-se em crise de sentir que não consegue se fortalecer nem com os amigos, e nem com a família.
Família pequena	Teve uma infância feliz	
Pais separados com referência forte da mãe	Não gostava de estudar na infância	
A referência que tem de pai é o padrasto, que no início não aceitava bem	Gosta e se identifica com a escola	
Mudanças de endereço	Aprendeu a ler com ajuda da mãe já no período escolar	
Morou um tempo com os avós maternos	Tem poucos amigos, mas é muito apegada aos que tem	

TABELA 9: Adolescente 9

TRAÇOS DE IDENTIDADE		COMENTÁRIOS
FAMÍLIA	EU	A adolescente 9 sofreu na infância o conflito da separação dos pais e da chegada de um padrasto que não aceitava. Porém com o tempo foi aceitando o padrasto, apesar de sentir muita falta do pai. Essas mudanças podem ter desenvolvido crises de identidade por não se considerar uma adolescente fechada e tímida mas também não conseguir se aproximar de muitos amigos e ainda carregar medos
Casa confortável	Considera-se de personalidade forte e não é feliz	
Família pequena	Era muito agitada na infância	
Pais separados, não mora com o pai	Nunca teve muitos amigos	
Mora com a mãe e o padrasto	Sempre teve medo de palhaços	
Apesar de não aceitar o padrasto no início, é a melhor referência que tem de pai	Aprendeu a ler com a ajuda da mãe depois de começar a frequentar a escola	
Mudanças de endereços	Fez balé durante toda a infância	

Sente muita falta da presença do pai	Gosta da escola porque é rígida	típicos da infância.
--------------------------------------	---------------------------------	----------------------

TABELA 10: Adolescente 10

TRAÇOS DE IDENTIDADE		COMENTÁRIOS
FAMÍLIA	EU	O adolescente 10 sempre teve uma presença muito marcante dos familiares em sua vida, talvez com cobranças em momentos não oportunos, como aulas particulares antes mesmo que estivesse na escola e fazendo com que a religião também tivesse forte influência. O que pode ter gerado um conflito entre se envolver com os amigos que teve na infância e se sentir isolado por causa da timidez extrema e por grande envolvimento com jogos de computador, que fez com que os amigos se afastassem.
Casa confortável	Considera-se extremamente tímido e inteligente	
Família numerosa e estruturada	Diz-se um gamer	
Referência muito forte de pai e mãe	Na infância tinha muitos amigos e brincava bastante	
Não conheceu os avós e gostaria de ter conhecido	Já na adolescência não tem tantos amigos por causa da timidez	
A religião sempre foi muito marcante desde a infância	Aprendeu a ler em casa com professor particular antes mesmo de frequentar a escola	
	Gosta e se sente à vontade na escola	
	É muito alegre	

TABELA 11: Adolescente 11

TRAÇOS DE IDENTIDADE		COMENTÁRIOS
FAMÍLIA	EU	O adolescente 11 teve fortes referências familiares desde a infância e é muito unido com toda a família, porém tem conflitos típicos
Casa confortável e simples	Considera-se simples, original e orgulhoso	
Família mediana e estruturada	Sua infância foi cheia de brincadeiras e	

	travessuras	de irmãos. Apesar de se definir como feliz e de ter muitos amigos, diz sentir muita falta da sua terra natal, o nordeste e das referências que tem de seu avô naquele lugar. Sente-se em conflito típico de adolescente por se definir simples como as pessoas de onde ele vem, mas orgulhoso, que foi como passou a ser.
Referência de pai e mãe	É muito tagarela	
Muito unido com o irmão mais velho	Gosta de pessoas simples	
Não se dá bem com a irmã e tem ciúmes dela	Aprendeu a ler na escola	
Sente falta do avô e da casa onde nasceu no nordeste	Gosta muito da escola, acha que é um aluno dedicado, mas que conversa demais	
É muito unido com a família	É feliz	

TABELA 12: Adolescente 12

TRAÇOS DE IDENTIDADE		COMENTÁRIOS
FAMÍLIA	EU	A adolescente 12 teve grandes referências não só de pais como também de avós desde a infância, mas como passou também por grandes perdas dessas referências sente-se com obrigação de ser o orgulho da família, e acha que só conseguirá isso através dos estudos. Vive no conflito que precisa da escola para alcançar seus objetivos, mas não se sente bem dentro dela. Além de ter ciúmes de seus objetos pessoais depois de ter
Casa confortável	Considera-se uma adolescente feliz	
Família mediana e bem estruturada	Infância cheia de brincadeiras com muitos amigos e primos	
Referências fortes de pai, mãe e avós desde a infância	Aprendeu a dividir seus brinquedos na infância, mas hoje tem ciúmes de seus objetos pessoais	
Passou por perdas familiares	Aprendeu a ler na escola	
Sente muita falta do avô	Não se sente bem na escola	
Teve uma educação rígida	Tem muito orgulho dos pais	
Aprendeu a respeitar a	Quer dar orgulho aos	

todos desde a infância com os pais	pais através dos estudos	assumido gostar de dividi-los.
------------------------------------	--------------------------	--------------------------------

4.2- Leituras de Imagens e Transposição de Identidades

4.2.1- O grito

A primeira leitura de imagem realizada pelos alunos na aplicação desse projeto pedagógico foi da obra de arte de Edward Munch intitulada “O Grito”. Nessa primeira leitura pedi que os alunos fizessem uma leitura da imagem sem nenhuma intervenção ou visão crítica, apenas descrevessem o que estavam vendo na imagem e o que a imagem provocava neles, desde sentimentos até possíveis histórias.

O Grito (no original Skrik) é uma série de quatro pinturas do artista norueguês Edvard Munch (1863-1944). A obra representa uma figura andrógina num momento de profunda angústia e desespero existencial. O plano de fundo é a doca de Oslofjord, em Oslo, ao pôr-do-sol. O quadro O Grito é considerado como uma das obras mais importantes do movimento expressionista.

O Grito é um exemplo dos temas que sensibilizaram os artistas ligados a essa tendência. Nela a figura humana não apresenta suas linhas reais, mas contorce-se sob o efeito de suas emoções. As linhas sinuosas do céu e da água, e a linha diagonal da ponte, conduzem o olhar do observador para a boca da figura que se abre num grito perturbador. Essa atitude inédita até aqui para as personagens da pintura e a ênfase para as linhas fortes evidenciam a emoção que o artista procura expressar. (Graça Proença, 2007, p. 152)

As cores quentes no céu ao fundo, em oposição ao rio em azul, cor fria, acima do horizonte, é uma característica do expressionismo (onde o que interessa para o artista é a expressão de suas ideias e sentimentos e não um retrato da realidade). Vemos que a figura que representa o ser humano também está em cores frias e sem cabelo para representar a angústia, a dor, e um estado de saúde precário. Quase todos os elementos da imagem estão tortos, como se reproduzindo o grito dado pela figura humana, como se reproduzisse as ondas sonoras. A dor do grito está

presente em tudo o que sente a sua dor, pois a sua dor atinge tudo o que o é natural, assim, a paisagem fica dolorosa também. Tudo que se abalou com o grito e com a cena presenciada está torto; quem não se abalou (as pessoas atrás da figura) e a ponte, que é de concreto e não é "natural" como os outros elementos, continuam retos.

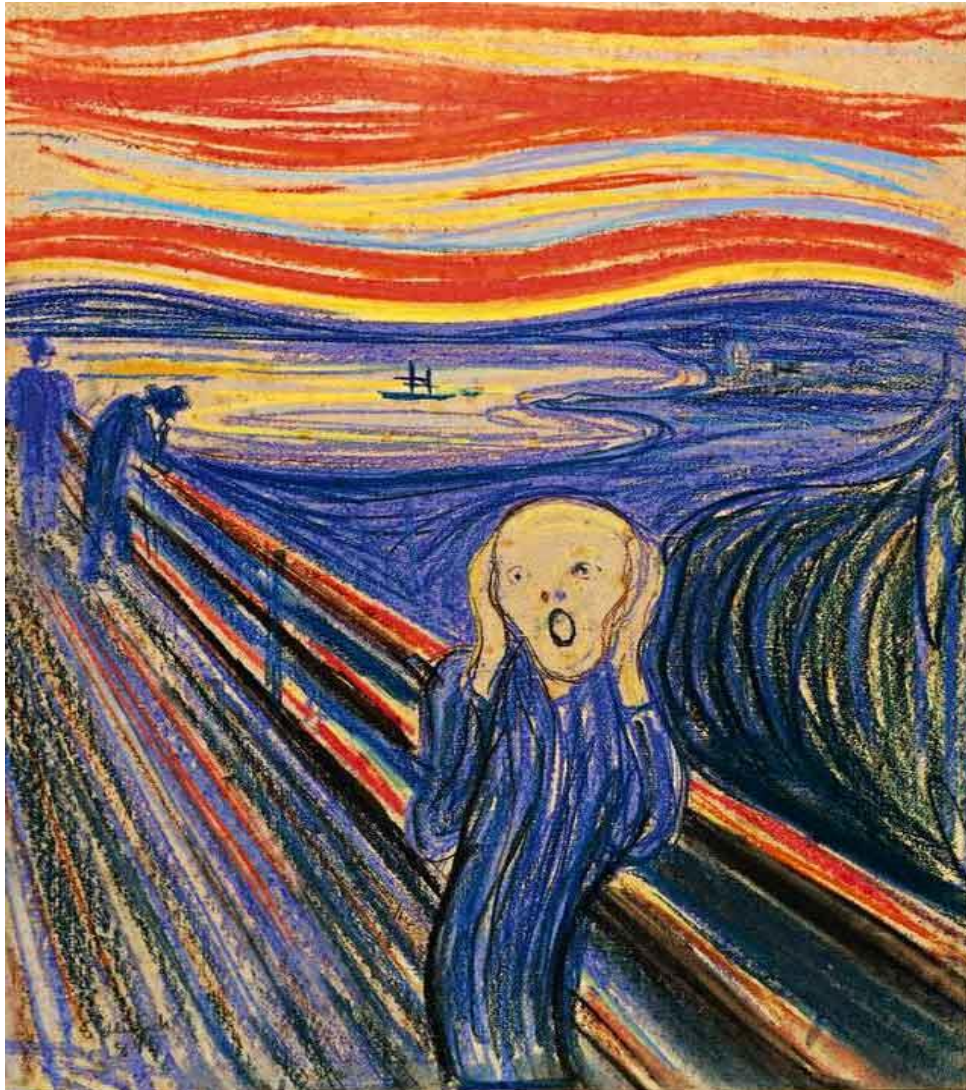


Figura 1: "O Grito" de Evard Munch²

Os quadros a seguir apresentarão trechos das leituras de imagem dos alunos sobre a obra "O Grito" onde repetem uma visão de senso comum reproduzida pela mídia, pela família e pela escola, descrevendo as crises vivenciadas no país e

² Imagem: *O Grito* de Edvard Munch - 1893 - Óleo, têmpera e pastel em cartão - Munchmuseet ou Museu Munch na Galeria Nacional de Oslo, Noruega.

mundialmente, como as crises hídricas, os conflitos no oriente médio, a violência e as intolerâncias de todos os tipos.

TABELA 13: Análise da obra "O Grito" de Edvard Munch

COMENTÁRIOS DOS ALUNOS	CONCLUSÃO
<p><i>"Ela expressa um sentimento de dor, aflição depressão e desespero. Algo há respeito dos políticos, sobre essa crise do Brasil, de que cada dia o preço das coisas estão aumentando e o salário diminuindo e principalmente algo sobre a corrupção".</i></p> <p>(ADOLESCENTE 1)</p> <p><i>"Diz que ele é uma pessoa que está apavorada, por alguma coisa (...). Algo sobre essa crise do Brasil, ou o fato de muitos rios estarem poluídos e está faltando água".</i></p> <p>(ADOLESCENTE 4)</p> <p><i>"Eu descrevo essa imagem com uma pessoa com medo, bastante assustada (...). Nos dias de hoje ele poderia tomar como inspiração várias situações que nos causam medo: os roubos, a bandidagem, o tráfico, as traições, a corrupção e o terror que toda a sociedade vive hoje em dia".</i></p> <p>(ADOLESCENTE 7)</p> <p><i>"Descreve uma pessoa que parece estar com muito medo, pânico e assustado, em cima de uma ponte em um rio poluído (...). Como inspiração dos dias de hoje, o que causa esses</i></p>	<p>Os alunos quando questionados sobre o que vêm na imagem "O Grito" de Edvard Munch, começam a descrever um cenário de destruição e dão como exemplo as guerras que acontecem por todo o mundo. Quando começam a falar dos sentimentos que a imagem provoca em cada um deles, até conseguem descrever os sentimentos que eles vêm na imagem, porém ao tentar explicar o porquê desses sentimentos, ou qual a história aquela imagem lhe conta através desses sentimentos, muitos deles descrevem as situações vividas por eles no dia a dia de sua comunidade, como violência, drogas, mortes, fome, prostituição, entre outros. Porém a maioria descreve problemas enfrentados mundialmente ou numa amplitude muito maior do que uma simples aproximação da sua comunidade, como a crise hídrica, a corrupção, o terrorismo, os conflitos armados no oriente médio.</p> <p>Dessa maneira, fica claro que os alunos não dão liberdade a uma visão própria dando lugar a uma visão de senso comum e reproduzem discursos prontos feitos pela escola, pela família ou pela mídia. E para que não sejam "obrigados" a darem a</p>

<p><i>sentimentos é quando falta comida, a marginalização”.</i></p> <p>(ADOLESCENTE 8)</p> <p><i>“(…) como as vinganças que acontecem hoje em dia (…) quando alguma pessoa é assaltada ou morta e algum parente vai ver, você vê o desespero no olhar da pessoa”.</i></p> <p>(ADOLESCENTE 9)</p> <p><i>“Uma pessoa com depressão numa ponte em um lago poluído (...). A pessoa está atordoada com a sociedade onde as pessoas não veem os defeitos delas mesmas e de onde elas vivem (...). A realidade onde eu vivo não é ruim, mas quando eu olho na televisão vejo assaltos, roubos, prostituição entre outros problemas”.</i></p> <p>(ADOLESCENTE 11)</p>	<p>própria opinião, muitos fazem também uma leitura apenas descritiva, se negando a falar de sentimentos, mostrando apenas os detalhes visuais da imagem.</p>
--	---

4.2.2- Leitura de Imagens por afinidade

A segunda leitura de imagens realizada pelos alunos foi de uma obra escolhida entre cinco obras de artes pré-estabelecidas por mim aleatoriamente sem motivação nenhuma, onde os alunos após apreciarem imagens dessas obras, escolheram apenas uma e se dispuseram a fazer a leitura da imagem a partir do mesmo questionário apresentado a eles na primeira leitura de imagem. Porém, a contextualização do ambiente social, cultural e familiar em que vivem já havia sido realizada em aulas anteriores através dos questionários e dos memoriais escritos por eles.

Uma das imagens escolhidas é “O Pensador” (1889) de Auguste Rodin, uma das estátuas mais famosas que se conhece e que se transformou em um ícone popular da imagem de um filósofo. O *Pensador* é de autoria do escultor francês Auguste Rodin (1840-1917), que renovou a arte da escultura, no século XIX.

Inicialmente, fazia parte de um conjunto de figuras que compunham o monumento *As Portas do Inferno*, em homenagem à *Divina Comédia*, de Dante, encomendado, em 1880, pelo governo francês como uma porta de bronze para o Museu de Artes Decorativas, de Paris. Embora Rodin tenha se dedicado a sua feitura pelo resto da vida, a obra, que teria quase 200 peças, ficou inacabada, restando estátuas que ganharam fama independente de seu contexto original, como *O Beijo* e o próprio *O Pensador*, que representa a figura humana carregada de sincera preocupação e profunda reflexão sobre o seu destino.



Figura 2: "O Pensador" de August Rodin³

A segunda imagem exposta aos alunos para que escolhessem para a leitura de imagem foi o quadro "Persistência da Memória" de Salvador Dalí que foi pintado a óleo numa tela com 24,1 por 33 cm e encontra-se exposto no Museu de Arte Moderna de Nova Iorque.

³ Imagem: O Pensador de August Rodin - Bronze, Mármore – 1902- Museu Rodin, Paris.

Na tela encontram-se representados três relógios que marcam diferentes horas tendo como fundo a paisagem de Porto Lligat, localizado ao norte da Espanha, (memória de infância de Dalí). As suas formas sensuais têm uma evidente conotação sexual. Dalí via os relógios como instrumentos normalizados e exatos que traduziam de forma objetiva a passagem do tempo. Esta pintura traduz o interesse do pintor pelas conquistas da ciência moderna, cruzando teorias de física, a teoria da relatividade de Einstein, com as pesquisas de Freud sobre o inconsciente e a importância dos fenômenos dos sonhos.

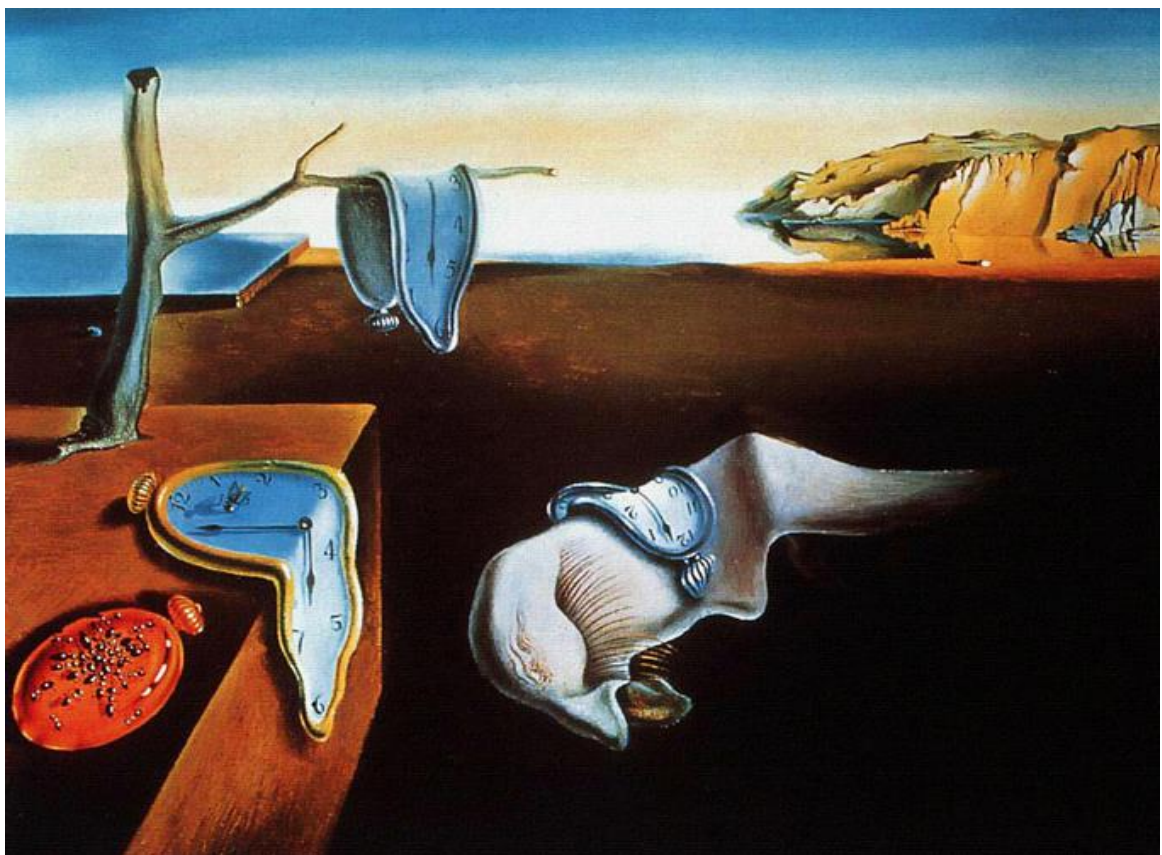


Figura 3: "A Persistência da Memória" de Salvador Dalí⁴

Outra obra de arte à escolha dos alunos para a atividade foi "A Noite Estrelada" que é uma das mais conhecidas pinturas do artista holandês pós-impressionista Vincent van Gogh. Um quadro que mostra as horas entre o

⁴ Imagem: *A Persistência da Memória* de Salvador Dalí - óleo sobre tela - 1931 - The Museum of Modern Art (Nova York, Estados Unidos).

crepúsculo e a madrugada é um quadro pintado quando ele tinha 37 anos e estava em um asilo em Saint-Rémy-de-Provence (1889-1890). É nesse período que ele rompeu com o que se poderia chamar de uma fase Impressionista, desenvolvendo um estilo muito particular, no qual prevalecem fortes cores primárias, tais como o amarelo, para as quais Van Gogh atribui significados próprios. A obra atualmente encontra-se na coleção permanente do Museu de Arte Moderna de Nova York.



Figura 4: "A Noite Estrelada" de Vincent Van Gogh⁵

Mais uma obra disponível para leitura dos alunos nesta atividade foi a imagem da obra “Operários” de Tarsila do Amaral que é uma pintura emblemática da arte brasileira. Foi a primeira da artista com uma conotação social tão explícita. Depois de uma viagem para Moscou, onde fez uma Exposição em 1931, Tarsila voltou sensibilizada com a causa operária e pintou esta obra. Ele representa o grande número e a variedade racial das pessoas vindas de todas as partes do Brasil para trabalhar nas fábricas que surgiam nas grandes metrópoles do país na época.

⁵ Imagem: A Noite Estrelada de Vincent Van Gogh – Óleo sobre tela - 1889 – The Museum of Modern Art (Nova York, Estados Unidos).

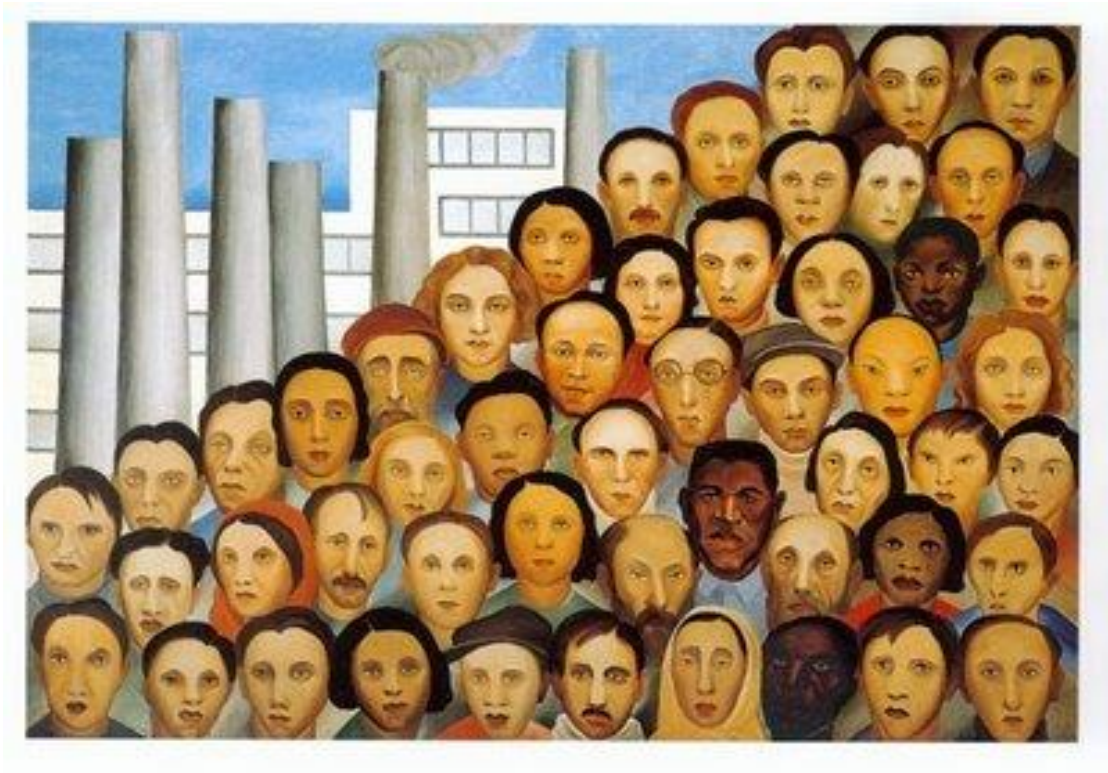


Figura 5: "Operários" de Tarsila do Amaral⁶

E a última das imagens escolhidas para a realização desse trabalho de leitura com os alunos foi a obra "O Quarto" ou "O Quarto em Arles" que foi pintada em 1888, e é uma das pinturas mais conhecidas de Vincent van Gogh e atualmente está localizada no Museu Van Gogh, em Amsterdam, na Holanda. O pintor holandês fez três versões da pintura referente a seu próprio quarto e, segundo ele, a obra tinha o objetivo de trazer uma sensação de repouso e descanso. Essa obra foi feita a óleo, o que proporcionou uma mistura de cores e maior brilho, há também o uso de cores claras podendo notar contornos nítidos. Outra característica marcante da obra é a luz, que de acordo com as características do movimento ao qual pertencia, "a luz é o grande personagem da tela". Ele conseguiu criar uma sensação de volume na tela devido à perspectiva, ou seja, pintou a cama e o piso na diagonal para que as

⁶ Imagem: *Operários* de Tarsila do Amaral – 1933 – Óleo sobre tela - Acervo Artístico-Cultural dos Palácios do Governo do Estado de São Paulo (Palácio Boa Vista).

peças que vissem a obra enxergassem-na do mesmo jeito que ele. Pode-se observar que os objetos mais afastados da "visão do autor" estão menores.

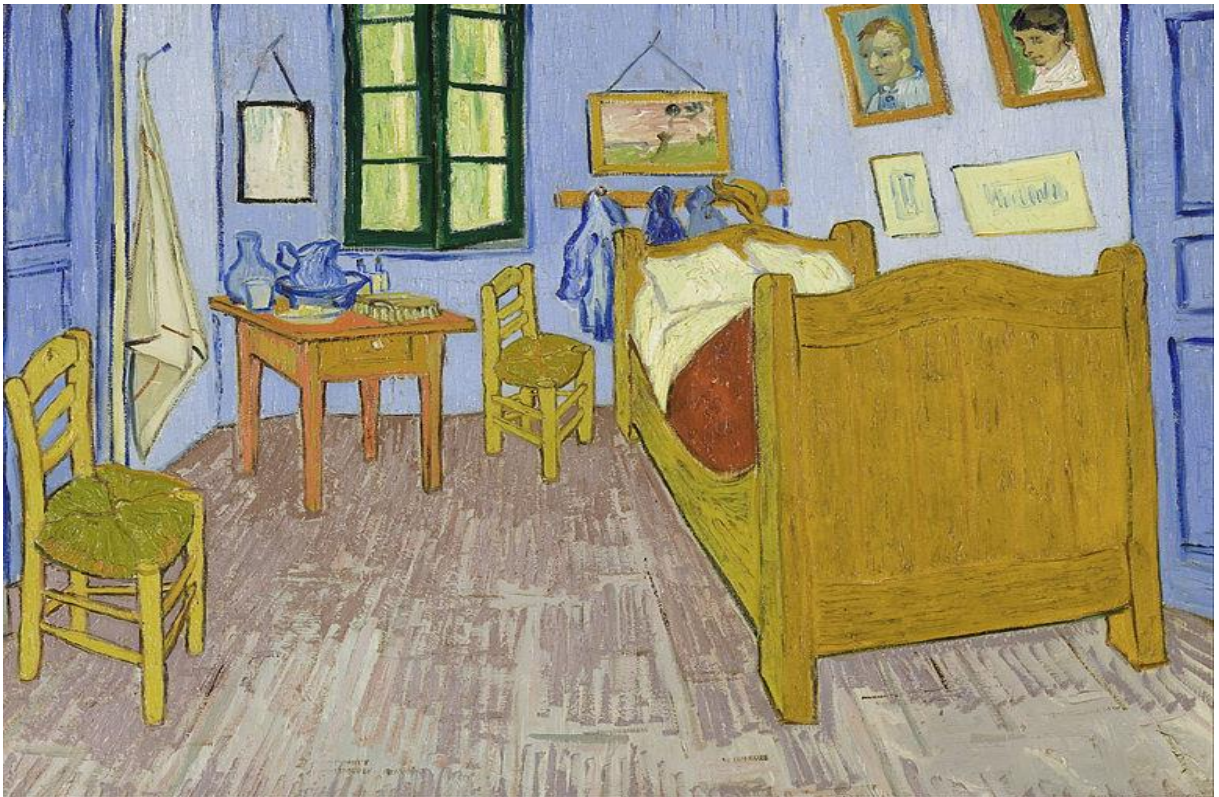


Figura 6: "O Quarto" de Vincent Van Gogh⁷

Nos quadros a seguir estão as análises dos alunos, mostrando como o trabalho de contextualização feito com a apropriação de suas identidades modificou o olhar dos mesmos em torno das leituras feitas das obras apresentadas, fazendo com que se sentissem mais próximos das imagens e relacionando-as com momentos ou situações vividas por eles, fazendo com que relacionassem os sentimentos vividos com os provocados pelas obras.

TABELA 14: Leituras das obras de arte por afinidade

COMENTÁRIOS DOS ALUNOS	CONCLUSÃO
------------------------	-----------

⁷ Imagem: *O Quarto em Arles* de Vincent Van Gogh – 1888- Óleo sobre tela - Museu Van Gogh, em Amsterdam, Holanda.

“Eu vejo que são pessoas com aparência triste, pessoas que queriam sair do lugar onde estão para serem felizes em outro lugar, são pessoas que largariam tudo para um dia de felicidade (...). A imagem se parece com onde eu moro que tem uma fábrica bem igual, as pessoas não são muito felizes”.

(ADOLESCENTE 2)

“Eu descrevo a imagem como uma noite muito estrelada, com uma lua muito linda, mais abaixo tem uma cidadezinha (...). Se fosse nos dias de hoje, nós não veríamos as estrelas por conta das luzes dos postes que são muito fortes e não teria tanta tranquilidade”.

(ADOLESCENTE 4)

“Eu descrevo essa imagem como uma cidade à noite com lua e estrelas no céu, tem montanhas ao redor e está ventando (...), as pessoas estão dormindo e por isso estão felizes”.

(ADOLESCENTE 9)

“A minha imagem é um quarto com uns retratos na parede, um espelho em um prego, uma mesa e uma cadeira (...). Se a imagem fosse de hoje seria mais parecido com o meu quarto: teria alguma coisa eletrônica, uma poltrona, um computador, o espelho seria embutido num guarda roupa, as fotos seriam digitais e o sentimento é de

A segunda leitura feita pelos alunos nos mostra uma aproximação muito maior das imagens lidas e dos sentimentos que elas provocam do que da primeira leitura. Os alunos apresentam discursos voltados completamente para o íntimo e pessoal. Apontando impressões próprias, com sentimentos intensos e provocativos utilizando expressões no diminutivo e de intensidade mostrando certa intimidade com os sentimentos da obra de arte, chegando até a fazer certa ligação entre a realidade vivida por eles e a realidade apontada pelas obras analisadas.

Uma diferença interessante entre as duas leituras, é a utilização da primeira pessoa nas expressões utilizadas pelos alunos: “eu achei, eu descrevo, eu vejo, nos traz”, entre outras, apontando a diferença de sentindo que a contextualização faz nas leituras de obras de arte: os alunos se sentem pertencentes às imagens, como se fizessem parte delas, ou se pudessem sentir como seu autor sentiu.

A partir do momento que o aluno se sente próximo e pertencente ao mundo das obras de arte ele consegue descrever as obras dando riqueza dos detalhes presentes nas obras através dos seus sentimentos e comparação com a própria realidade, podendo

<p><i>alegria porque o quarto está arrumado”.</i></p> <p>(ADOLESCENTE 11)</p> <p><i>“É uma cidade que tem um monte de casas e parece ter grande quantidade de pessoas, está ventando, tem uma lua e estrelas (...). As pessoas que habitam lá, são o primeiro povoamento porque parece ficar deserto quando chega à noite, talvez seja por conta das lendas e o povo tem medo se sair (...). A imagem demonstra que todos têm família (...).</i> (ADOLESCENTE 12)</p>	<p>utilizar-se da imagem para reconstruir histórias que estariam implícitas nas obras utilizando-se de sua imaginação ou até questionar-se sobre a própria identidade.</p>
---	--

4.3- O empoderamento da imagem através da palavra

Quando Paulo Freire nos diz da importância da leitura de mundo precedendo a leitura da palavra, e Ana Mae se utiliza dessa ideia para lançar a noção de leitura crítica dentro da Abordagem triangular com o mesmo significado, e esse trabalho é valorizado dentro de sala de aula como metodologia podemos obter resultados de trabalhos realizados pelos alunos em que eles conseguem expressar, através da arte, seus sentimentos e olhares em torno do mundo em que vivem.

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (Paulo Freire, 1989, p. 13)

O projeto pedagógico realizado em sala de aula com o objetivo de analisar os traços de identidade nos trabalhos de leitura de imagem dos alunos chega a um

rendimento mais que esperado, em que consegui identificar claramente como as crises vividas pelos alunos são explícitas em suas escritas, um exemplo é o quadro comparativo da adolescente 2:

TABELA 15: Comparativo adolescente 2

LEITURA DE IMAGEM 1 “O GRITO” EDWARD MUNCH	IDENTIDADE	LEITURA DE IMAGEM 2 OBRA DE ARTE LIVRE
<p>Na sua primeira leitura de imagem a aluna se mostra um pouco vaga na sua análise, lendo apenas poucos detalhes e não se envolvendo muito com a obra.</p> <p><i>“Essa obra mostra um pouco do que ocorre na sociedade (...). Os sentimentos poderiam ser de desespero, o autor quis dizer que estaria presenciando um absurdo (...). Porque hoje em dia o mundo está assim. Hoje em dia não existe mais amor.”</i></p>	EU	<p>Na segunda leitura feita pela aluna, ela mostra um envolvimento muito forte com a imagem, quase que sentindo a mesma tristeza que tanto afirma existir nela e ainda aproxima sua realidade com a da imagem.</p> <p><i>“Eu vejo que são pessoas com aparência triste, com o semblante triste, pessoas que queriam sair do lugar onde estão para serem felizes em outro lugar, são pessoas que largariam tudo para um dia de felicidade (...). A imagem se parece com onde eu moro que tem uma fábrica bem igual, as pessoas não são muito felizes”.</i></p>
	Adolescente chata	
	Infância triste com muitas doenças	
	Acha que a sua vida é inspirada na cor preta	
	Espelha-se na força da mãe	
	Tem poucos amigos	
	Sente falta do pai	
	Gosta da escola	
	Responsável	

Neste quadro, fica claro como a adolescente foi imparcial na primeira leitura, e já na segunda deixou transparecer completamente as crises em que está mergulhada, aproximando a tristeza que diz viver com a tristeza que diz ler na imagem, ainda utiliza-se de objetos presentes na imagem para descrever como seria a sua realidade.

Outro quadro comparativo que mostra completamente a confusão de sentimentos vivida pela adolescente é o de número 5, em que na primeira leitura ela o faz de forma descritiva, inclusive relacionando os sentimentos que julga ver na imagem, e depois da contextualização ela faz uma segunda leitura deixando bem claro a confusão em que vive.

TABELA 16: Comparativo adolescente 5

LEITURA DE IMAGEM 1 “O GRITO” EDWARD MUNCH	IDENTIDADE	LEITURA DE IMAGEM 2 OBRA DE ARTE LIVRE
<p>O aluno fez uma leitura mais descritiva da imagem, voltada para o senso comum inclusive para os sentimentos presentes nesta.</p> <p><i>“A imagem é vista como: cores inusitadas, desenhos estranhos, expressão de medo, vazio, medo de alguém pegá-lo (...). Esta imagem está relacionada com o medo de andar sozinho, não ter confiança nas pessoas, roubos, sociedade precária e governos desestruturados”.</i></p>	EU	<p>O aluno agora lê a imagem através de seus sentimentos, porém mostrando certa confusão ao tentar entendê-los.</p> <p><i>“Está presente na imagem sentimentos de isolamento, cores querendo dar vida ao lugar, uma imagem confusa, sem conseguir entender o que realmente acontece”.</i></p>
	Considera-se responsável e maduro , porém problemático, bipolar, confuso e cheio de fases	
	Tem medo de perder os pais	
	Não gosta da escola	
	Sonha com festa de 15 anos que os pais não poderão realizar	
	Aprendeu muito com as dificuldades vividas pelos pais	
	Quer dar orgulho aos pais através dos estudos	

Os quadros exemplificados acima nos mostram os traços e nuances das identidades dos adolescentes presentes nas leituras de imagens de obras de arte, mas como exemplos, são apenas pequenas demonstrações de toda uma análise feita por trás de muitas informações. Depois dessas análises posso concluir que os alunos em fase adolescência sentem uma necessidade de mostrar que querem “crescer”, mas não conseguem se afastar dos pais e ainda se sentem completamente dependentes deles. Assumem nas palavras uma crise de transição de identidades, porém ainda estão muito focados nos pais, comportamento típico da infância.

Outra característica observada é que a maioria dos alunos participantes da pesquisa não se identifica com a escola ou não gosta de estar neste ambiente. Porém, sentem que a escola é o único meio pelo qual poderão mudar algo que não estão satisfeitos em sua realidade, a escola é a oportunidade que têm de conseguirem um futuro melhor.

Quanto às amizades, a maioria deles diz ter amigos, porém estes não estão presentes no ambiente escolar, pois grande maioria desses alunos observados afirma ter problemas de relacionamento com alguns colegas de turma ou dentro da escola. Problemas estes que não costumam ser aparentes no decorrer das aulas, já que por observação não temos registros na escola de discussões entre esses alunos pesquisados.

Muitos foram os traços de identidade identificados nessa pesquisa que influenciaram de uma maneira ou de outra as leituras de imagens dos alunos. Assim posso confirmar a importância das experiências vividas pelos alunos na construção do seu conhecimento crítico e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho fiz um apanhado geral sobre a produção crítica do conhecimento, baseado nos estudos de Rojo, Freire, Giroux e na aplicação dos PCNs; falo sobre o que vem a ser a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa e sua contribuição para letramentos críticos baseados nas relações entre professor e aluno e sobre os estudos em relação à identidade e diferença conduzidos por Hall, Giddens e Silva e suas colaborações no processo ensino/aprendizagem transpassados por tantos conflitos e crises de identidade típicos da pós-modernidade.

Ao final desse trabalho tenho que considerar as importantes leituras realizadas sobre a formação dos traços de identidades dos alunos participantes da pesquisa. Levando em consideração essa formação dos traços de identidades desses alunos pude observar nas afirmações feitas nas entrevistas tanto com os familiares, quanto com eles mesmos ou até mesmo na escrita dos memoriais, um traço marcante em comum com grande maioria desses alunos: muitas e constantes mudanças de endereço. Por isso encontro neles traços de identidades desestabilizadas ou desestabilizadoras, e como afirma Silva:

Essa dispersão das pessoas (...) produz identidades que são moldadas e localizadas em diferentes lugares e por diferentes lugares. Essas novas identidades podem ser desestabilizadas ou desestabilizadoras. O conceito de diáspora (GILROY, 1997) é um dos conceitos que nos permite compreender algumas dessas identidades – identidades que não têm “pátria” e que não podem ser simplesmente atribuídas a uma única fonte. (Silva, 2014, p. 22)

Outra constante encontrada no processo de desenvolvimento da presente pesquisa e outro traço de identidade em comum dos alunos participantes foi que muitos deles sofrem reiteradas mudanças em suas estruturas familiares e muitos deles chegaram a presenciar casos de violência e/ou humilhação entre familiares repetidamente. Esses cenários de contínuas transformações podem influenciar na formação dos traços das identidades dos adolescentes e consequentemente nos trabalhos realizados por eles na escola.

Ana Mae Barbosa em seu livro *Tópicos Utópicos* (1998) utiliza-se da definição de experiência feita por John Dewey para fazer correções à sua Abordagem Triangular:

Experiência, para Dewey, é a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam. Aspectos e elementos do eu e do mundo qualificam a experiência com emoções e ideias. Contudo, a experiência grávida de conhecimento é experiência completa. Uma experiência incompleta nada significa. As experiências incompletas alienam e confundem o universo de significados vitais do ser humano. (Ana Mae Barbosa, 1998, p. 21).

Levando em consideração os objetivos dessa pesquisa posso observar que as experiências adquiridas pelos alunos ou as leituras que fazem do mundo influenciaram de maneira riquíssima suas leituras de imagem, as deixando mais críticas e empoderadas de suas identidades.

É importante também analisar as mudanças ocorridas no meu olhar ou nos meus traços de identidade como professora/participante ativa dessa pesquisa. Ao iniciar o curso de letramentos buscava apenas uma formação a cerca dos diversos letramentos possíveis no ensino, para a busca de um aluno mais crítico em relação aos textos, imagens, sua linguagem e sua prática da sociedade. Além de uma informação maior sobre a interdisciplinaridade, ação cada vez mais comum nas escolas onde trabalhei. Ao longo do curso adquiri conhecimentos que vão muito além do esperado e agora consigo olhar para os meus alunos e enxergar a importância do que cada um trás de si, como experiência, como identidade, para a sala de aula na construção de um conhecimento que é baseado na troca e não na transmissão.

Dessa maneira, posso afirmar a importância da valorização da experiência de vida do aluno na transformação do seu aprendizado, quer seja na arte, ou em qualquer disciplina escolar. Com essa pesquisa, pude expor a diferença do mesmo trabalho realizado pelos alunos, antes sem uma contextualização e depois dando a ele a oportunidade de se contextualizar criticamente dentro de uma sociedade e

dentro da obra de arte, fazendo com que sua experiência seja repleta de conhecimento.

Mas ainda há muito que ser feito! Hoje em dia são poucos os professores ou escolas que baseiam seu trabalho na identidade do aluno, no que o aluno pode oferecer para a construção de um ensino/aprendizagem crítico. A maioria de “nós” se sente presa nos currículos, nas dificuldades impostas pela sociedade e no comodismo ao prepararmos nossas aulas, e não nos preocupamos com o que deveria se a principal protagonista na educação: a troca de conhecimento entre professores, como mediadores, e alunos como agentes sociais críticos.

As dificuldades são muitas, mas as experiências dos nossos alunos também. E segundo Dewey “a experiência grávida de conhecimento é uma experiência completa”. Assim uma escola engajada com a conscientização crítica do seu aluno, dentro da sociedade em que está inserido, estará permitindo a ele ser um aluno participante dos projetos pedagógicos da escola, aprendendo a partir das vivências de sua identidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte: 1998.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Editora Cortez: 2010.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil*. 7ª ed. São Paulo, Perspectiva: 2012.

BARBOSA, Ana Mae, (org) *Arte-Educação: Leitura no Subsolo*. 9ª ed. São Paulo, Cortez Editora: 2013.

BARBOSA, Ana Mae, *A Imagem no Ensino da Arte*. 9 ed. São Paulo, Perspectiva: 2014.

FREIRE, Paulo. *Educação Como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1967.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler*. São Paulo, Cortez Editora: 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 25 ed. São Paulo, Paz e Terra: 1996.

FREIRE, Paulo. MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: Leitura de Mundo, Leitura da Palavra*. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 2011.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed.: 2002.

HALL, Stuart. *Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A: 2002.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo, EPU: 1986.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. *Arte*. Brasília, MEC/SEF: 1997.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. *Terceiro e quarto ciclos do Ensino fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, MEC/SEF: 1998.

ROJO, Roxane. *Letramento e Capacidades de Leitura para a Cidadania*. São Paulo, SEE:CENP: 2004.

SANTOS, Carla Cristina Braga dos. *Identidade docente em mudança social: contribuições da análise de discurso crítica com foco em consciência linguística crítica*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e Diferença. A Perspectiva dos Estudos Culturais*. Editora Vozes: 2000.

Figura 1 – “O Grito” de Edvard Munch. Disponível em: <<http://www.sabercultural.com/template/obrasCelebres/O-Grito-Edvard-Munch.html>> acesso em 11 de agosto de 2015.

Figura 2 – “O Pensador” de Auguste Rodin. Disponível em: <<http://www.portaldarte.com.br/23-escultura/00-03-Auguste-Rodin.htm>> acesso em 11 de agosto de 2015.

Figura 3 – “A Persistência da Memória” de Salvador Dalí. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa19218/salvadordali>> acesso em 11 de agosto de 2015.

Figura 4 – “A Noite Estrelada” de Vincent Van Gogh. Disponível em: <<http://www.sabercultural.com/template/especiais/Ofascinio.html>> acesso em 11 de agosto de 2015.

Figura 5 – “Operários” de Tarsila do Amaral. Disponível em: <<http://tarsiladoamaral.com.br/obras/social-1933/>> acesso em 11 de agosto de 2015.

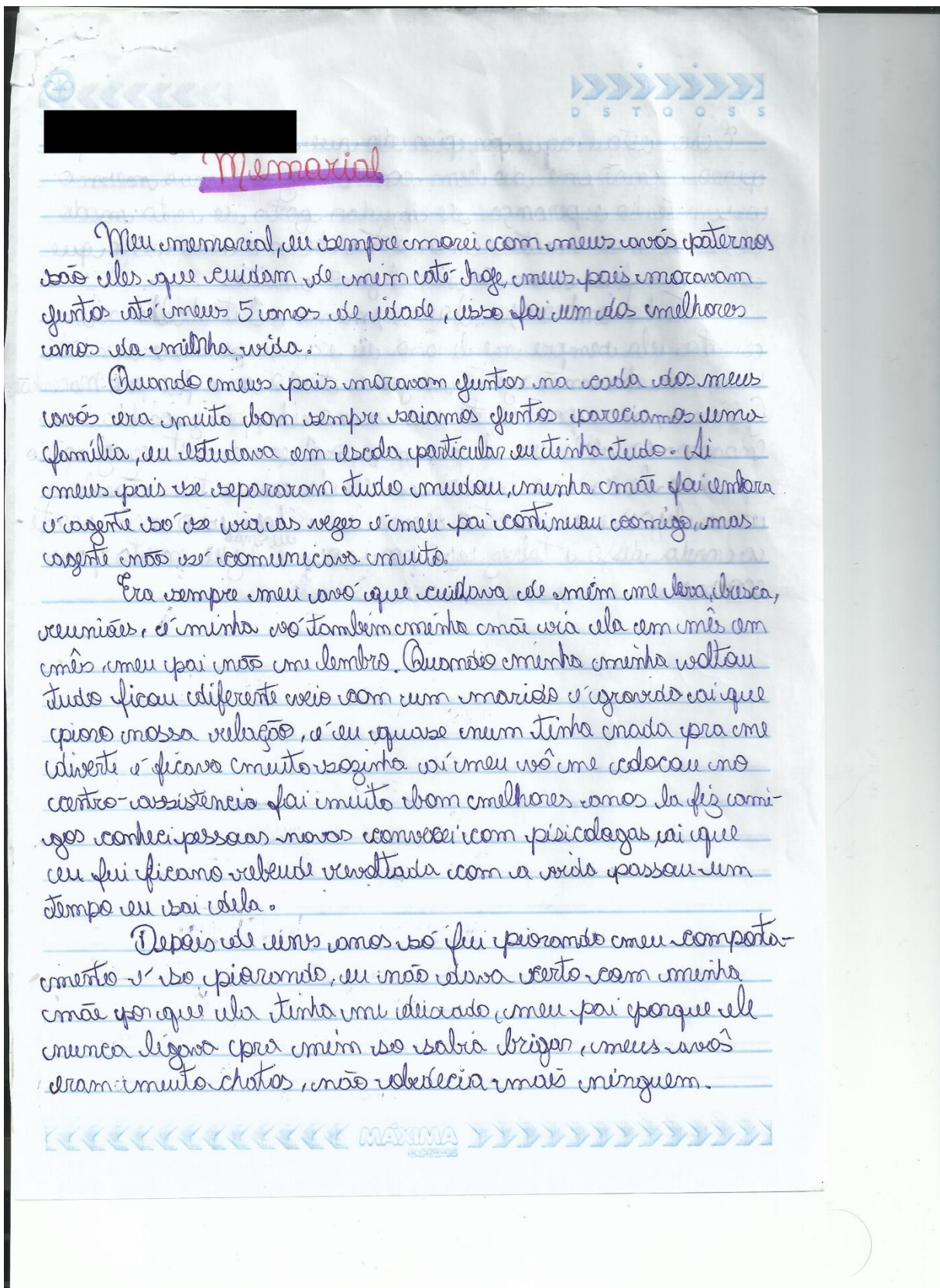
Figura 6 – “O Quarto” de Vincent Van Gogh. Disponível em: <<http://virusdaarte.net/van-gogh-quarto-em-arles-e-a-casa-amarela/>> acesso em 11 de agosto de 2015.



Plano Político Pedagógico do Centro de Ensino Fundamental 427 de Samambaia. Disponível em: <<http://sumtec.se.df.gov.br/sistemas/ppp/wp-content/uploads/2014/10/PPP-CEF-427.pdf>> acesso em 27 de julho de 2015.

Censo escolar 2015. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/suplav/turmas_e_matriculas_por_escolas_2015_final.pdf> acesso em 27 de julho de 2015.

PDAD (Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio da CODEPLAN sobre Samambaia, 2013). Disponível em: <http://biblioteca.cl.df.gov.br/dspace/bitstream/123456789/1615/23/PDAD_Samambaia-2013.pdf> acesso em 27 de julho de 2015.

ANEXO 1: MEMORIAIS DE LEITURA





 É chefe está aqui. pior do que antes minha relação
 piano e não me ido bem com ninguém, mas mesmo
 assim tenho esperança de mudar. gosto de certo modo
 deles tivemos muitos momentos bons e esseacho que
 se eu fosse mas ito nem ligaria muito.

Tenho lembranças boas minha ¹ vez trabalhava em
 acentos ela sempre me deixava eu e meu primo era muito
 bom, minha mãe agente viajava todo como fui pro Maranhão,
 Goiânia, meu pai agente vai ia no shopping contava as
 memórias dele era legal, meu avô era muito engraçado
 quando ele ia me buscar na escola meus tios também
 eram legais me divertia com eles e hoje isso nem conta-
 ce nada disso e talvez seja por isso que ^{eu gosto} gosto muito pras
 coisas.

nome = [REDACTED]

[Meu Memorial]

26/05

Em 09 março de 2000 minha mãe descobriu que estava grávida de uma menina, já estava com 3 meses de vida, minha mãe já tinha uma filha de outro relacionamento, e quando minha avó ficou sabendo que estava prestes a ganhar uma netazinha, foi surpreendente ela ficou toda contente, e os preparativos para a minha chegada só começava e o tempo foi passando e minha mãe já estava com 9 meses, já era setembro, minha mãe deu entrada no hospital no dia 10/09/2000 às 10:45 da noite, no hospital de Gama DF eu nasci no dia 11/09/2000 às 02:00 da tarde. E a alegria só começava, minha mãe me contava que quando eu nasci minha avó não gostou muito pois a atenção era só pra mim, mas qual avó não passa por essa fase de ciúmes? E assim o tempo foi passando meus pais ainda estavam juntos. No meu aniversário de 1 ano ocorreu um acontecimento nos Estados Unidos, foi o dia em que as Torres Gêmeas caíram com um atentado por um grupo de terroristas, mas assim foi indo e veio a separação dos meus pais, foi o dia

credeal

pior da minha vida, e
 difícil, você conhece um bom
 tempo com uma pessoa pra ela ir
 embora sem deixar explicações! Nesse
 dia eu fui para o hospital com
 pneumonia, fiquei na semana inter-
 nada, o meu estado não era muito
 grave e meu pai não tinha ido me
 visitar nem um dia por que a minha
 mãe estava lá comigo no hospital,
 meu pai nunca se deu bem com a
 minha mãe, deve ser por que é de outro
 relacionamento, não sei. Quando eu che-
 guei encontrei a minha avó (mãe do
 meu pai) em casa, ela estava me
 esperando para me dar um abraço.
 Depois de um tempo meu pai haveria
 voltado para casa, estaríamos todos
 felizes, sem contar com as brigas
 que tinha lá em casa, era muitas!
 E outra vez meus pais se separaram,
 e eu como sempre ficava doente, mas
 isso se tornou rotina e quando com-
 pletei 11 descobri que eu estava com
 apendicite, tive que fazer cirurgia para
 tirá-la, lembro que era uma dor
 insuportável, mas não posso reclamar
 do meu pai nessas horas por que
 ele esteve bastante presente. Isso foi pas-
 sando, foi quando a minha mãe ga-
 nhou um lote do governo na Somambáia.

26/05
nesse tempo a minha irmã
já tinha uma filha de 4 anos e
ainda morava com agente por que o
relacionamento dela não tinha dado certo.
As brigas na minha casa era só o come-
ço, sem se falar nas humilhações que
a minha irmã sofria pelo meu pai. Minha
mãe trabalhava como doméstica e ainda
tinha que ajudar dentro de casa e
tinha construir o lote que ela tinha
ganhado. Meu pai ajudava em algu-
ma coisa mas sempre passava na
cara da minha mãe, nesse tempo a
minha mãe já tinha mais 2 filhos,
com todos juntos eram 4 filhos e uma
não era filha do meu pai. O tempo foi
passando eu tinha 12 anos. Em uma
madrugada de terça-feira recebi a notícia
que a minha mãe tinha morrido, foi
muito triste, foi quando a minha
mãe tomou uma decisão de querer se
mudar para a Somambaia, meu pai
falou para a minha mãe que ela
teria que escolher entre ele e a outra
filha dela, minha mãe cansada de
tudo escolheu entre a minha irmã,
e assim foi passando, hoje a minha
irmã tem outro filho e ainda mora
com agente mas ajuda em casa ela
tem outro relacionamento que não deu certo,
mas fazer o que né?! Hoje tenho um

26/05

grande sonho de ajudar
a minha a construir a casa
dela que sempre sonhou, é muito difí-
cil de ver o meu pai apesar que ele
mera no Recanto ele não quer nem ver
a minha cara, mas sempre eu vou
lá disposta a ver ele afinal das
contos ele é o meu pai ele é casa
do com outra mulher, desejo apenas
felicidades para eles, e hoje eu sou
mais uma menina na sociedade apre-
cua de viver na vida."

ANEXO 2: RESPOSTAS DE QUESTIONÁRIO SOCIO-CULTURAL

Atos!!! D S F Q U S 13 05 15

Entrevista com a família

1- Quando minha mãe era adolescente e estudava no C.E.F 427, ela tinha uma professora de Português, que ela gostava muito e quando eu nasci ela quis fazer uma homenagem para ela, então me deu o nome de [REDACTED] como a professora dela.

2- Meu sobrenome Moraes vem do meu pai e Nascimento da minha mãe.

3- Meu sobrenome Moraes que é da família do meu pai veio da região Nordeste (Ceará) e o sobrenome Nascimento que vem da família da minha mãe veio da região Nordeste (Minas Gerais - Patos de Minas).

4- Antes do meu pai casar com a minha mãe os dois já tinham o sobrenome Nascimento então quando eles casaram se o sobrenome da minha mãe que mudou, então acabou ficando com os dois sobrenomes do meu pai.

5- A profissão que marcou a história da família do sobrenome Nascimento que é o da minha mãe foi serviços rurais e a profissão que marcou a história da família do sobrenome Moraes que é do meu pai foi emprego doméstico e serviços públicos.

MAXIMA



data!!!



6- A vida dos meus avós maternos não era tão boa, eles trabalhavam no campo, porém minha Vó diz que por mais que a vida fosse difícil, ela amava o que ela fazia, adorava mexer com a terra. E a vida dos meus avós paternos era simples, a minha Vó era empregada doméstica e meu Vó era vigilante.

7- Meu pai trabalhava como motorista e hoje trabalha como autônomo. E a minha mãe fazia a unha dos vizinhos delas ela gosta muito de fazer isso.

8- O começo da minha infância foi em Santo Antônio, era bem legal não tão porque lá não tinha brinquedos da minha idade para mim brincar mas eu gostava de lá, depois me mudei para São Gabriel onde logo comecei a estudar e na escola fiz muitos amigos, brinquei muito com eles de várias coisas minha brincadeira preferida era brincar de esconde-esconde, eu amava, e hoje gosto e quero ser uma professora de Inglês.

9- Eu não me lembro muito bem de como eu aprendi a ler, eu sei que na primeira vez quando a minha mãe me matriculou na escola eu já aprendi a ler.



MÁXIMA

ANEXO 3: LEITURAS DE IMAGENS

nome: [REDACTED] turma: [REDACTED] data: 24/03/15

U GRITO

É uma imagem que representa o medo de uma pessoa, uma pessoa que está apaixonada por causa de algum acontecimento.

É o que diz a mim, fala sobre o que aconteceu na vida dele, sobre alguma coisa que o deixou em estado de pânico.

Ela expressa um sentimento de dor, raiva, depressão e desespero.

Algo não resiste dos políticos, sobre essa crise do Brasil, de que todo dia o preço das coisas está aumentando e o salário diminuindo, principalmente algo sobre a corrupção.

Quando alguma pessoa é assaltada, ou quando uma pessoa é morta e algum parente vai ver essa pessoa morta, você vê o desespero na outra pessoa.

nome: [REDACTED]

turma: [REDACTED]

data: 19/05

① Ele vê uma lua, com umas estrelas e sobre o céu tem uma brisa que sopra as árvores e as balançam. Isso acontece em uma noite de muito frio naquela cidadezinha por isso que as janelas do casa estão fechadas e só umas casas as luzes estão acesas. E todos estão dormindo.

② Ela me diz de alguma forma que é uma noite muito fria.

③ Está muito frio e tudo muito calmo, nessa noite e todos estão dormindo.

④ A noite fria está do mesmo jeito (fria), só que mas mantanhas usariam algumas pessoas usando macacão e a brisa não seria do temporal e sim da chuva de macacão.

⑤ Não tinha árvores e nem casas perto das montanhas.

NOITE ESTRELUADA

(J. van Gogh)